

WERELDBURGERSCHAPSEDUCATIE OP MAAT

Behoeftedonderzoek in het Vlaams
secundair onderwijs

Jan Van Ongevalle, Heidi Knipprath,
Goedroen Juchtmans & Ignace Pollet



ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING

WERELDBURGERSCHAPSEDUCATIE OP MAAT

Behoeftesonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs

Jan Van Ongevalle, Heidi Knipprath, Goedroen Juchtmans & Ignace Pollet

Onderzoek in opdracht van Kleur Bekennen

Gepubliceerd door
KU Leuven
HIVA ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België
hiva@kuleuven.be
www.hiva.be

D/2015/4718/14 – ISBN 9789088360473

© 2015 HIVA KU Leuven

Inhoud

Abstract	7
Samenvatting	9
Doel van deze studie?	9
Methodologie	9
Literatuuroverzicht	9
Onderzoeksresultaten	10
Aanbevelingen voor Kleur Bekennen en andere aanbieders van WBE	12
Dankwoord	15
1 Inleiding	17
2 Wat zegt de literatuur over wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie op school?	19
2.1 Wereldburgerschapseducatie: een concept in beweging	19
2.1.1 Verschillende definities van burgerschapseducatie (of gerelateerde educaties)	19
2.1.2 Tendensen in de conceptualisering van wereldburgerschapseducatie	20
2.1.2.1 Van kennis naar competenties	20
2.1.2.2 Van een transactionele (caritatieve) naar een transformatieve benadering van wereldburgerschap	21
2.1.2.3 Een zachte versus kritische aanpak van burgerschapseducatie	22
2.1.2.4 Wereldburgerschapseducatie als pedagogie	23
2.1.2.5 Wereldburgerschapseducatie als antwoord op de mondiale crisis en het afbrokkelend vertrouwen in een neo-liberaal ontwikkelingsmodel	23
2.2 Wereldburgerschapseducatie op school	24
2.2.1 Wereldburgerschapseducatie en andere educaties als hefbomen	24
2.2.2 Wereldburgerschapseducatie en de vakoverschrijdende eindtermen (VOET)	25
2.2.3 Bevorderende factoren voor wereldburgerschapseducatie op school	25
2.2.4 Nood aan externe ondersteuning	26
3 Methodologie	27
3.1 De streekproeftrekking	27
3.2 Dataverzameling	30
3.3 Data-analyse	30
4 Wereldburgerschapseducatie: behoeften en aandachtspunten volgens externe stakeholders	33
4.1 Opzet van dit onderzoeksluik	33
4.2 Notie en opvatting van wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie (WBE)	34
4.3 Drivers en praktijk van WBE in de scholen	35
4.4 Belemmeringen en behoeften	35
4.5 Rol van de diverse actoren	37
5 Notie en opvatting van wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie (WBE) op school	39
5.1 Wat verstaan directies en leerkrachten onder wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie?	39
5.2 Wat is volgens leerlingen een Wereldburger?	42
5.3 Welke WBE gerelateerde thema's interesseren de leerlingen?	43

5.3.1	Volgens de focusgroepen	43
5.3.2	Volgens de leerlingenvragenlijsten	44
5.3.2.1	Interesse in thema's in en buiten de school	44
5.3.2.2	Significante verschillen in interesse naar leerling- en schoolkenmerken	45
6	Hoe komt WB en WBE aan bod op school?	59
6.1	Thema's en werkvormen	59
6.1.1	Thema's	59
6.1.1.1	De behandelde thema's en tevredenheid hierover	59
6.1.1.2	In welke scholen worden de thema's behandeld?	61
6.1.2	Werk- en leervormen	63
6.1.2.1	Ervaren en gewenste werk- en leervormen op school?	63
6.1.2.2	In welke scholen komen welke werk- en leervormen aan bod?	64
6.1.2.3	Welke leerlingen wensen welke werk- en leervormen?	67
6.1.3	Samenvatting en conclusies	70
6.2	Van losstaande activiteiten en projecten naar verankerde projecten rond WBE	73
6.2.1	WBE-activiteiten op school zijn meestal losstaand, en vaak gericht op het ondersteunen van een goed doel	74
6.2.2	Een rijke waaier aan WBE-projecten op school	77
6.2.2.1	Schoolproject over een WBE-thema met als kernactiviteit een projectvoorstelling, dag- of meerdaagse	77
6.2.2.2	Uitwisselingsprojecten en inleefreizen	85
6.2.2.3	Projecten op vraag van buitenaf	86
6.2.3	WBE in de grijze zone: wildgroei of WBE-innovatie?	88
6.3	WBE in de lessen	89
6.3.1	WBE komt vooral in levensbeschouwelijke vakken, geschiedenis, PAV, talen en aardrijkskunde aan bod	89
6.3.2	Hoe sterk is WBE verankerd in de lessen?	91
6.3.3	Aandacht voor (wereld)actualiteit tijdens de lessen, met Charlie Hebdo als voorbeeld	94
6.3.3.1	Hoe komt actualiteit aan bod in de lessen?	94
6.3.3.2	Voorbeeld: De aanslagen in Parijs en Hebdo in de lessen	95
6.3.3.3	Omgaan met gevoelige actuele thema's in de lessen of op school	97
6.4	WBE op school - opvallende tendensen en verbanden	98
6.4.1	Projecten en activiteiten met mondiale en/of caritatieve insteek zijn bijna altijd aanwezig in de scholen	98
6.4.1.1	Een sterkere mondiale en caritatieve insteek in de katholieke scholen	99
6.4.1.2	Verschillen in onderwijsvormen vooral met betrekking tot caritatieve insteek	99
6.4.2	Geïstitutionaliseerde projecten bieden meer kans op diepgang en een kritische insteek	100
6.4.3	Een breed gamma aan werkvormen tijdens de projecten en lessen	101
6.4.4	Wat bevordert en belemmert de realisatie en verankering van WBE op school?	103
6.4.5	Veel onduidelijkheid over de impact van WBE op leerlingen	105
7	Nood aan externe ondersteuning	107
7.1	Weinig appetijt voor kant en klare lespakketten en ondersteuning van buitenaf	107
7.2	Nood voor aanbod dat aansluit met de lespraktijk van de leerkrachten	108
7.3	Nood voor aanbod dat aansluit met specifieke noden van leerlingen	109
7.4	Nood aan overzichten	110
7.5	Aanbevelingen vanuit de scholen voor Kleur bekennen	111
7.6	Met welke externe aanbieders werken de scholen? (naast Kleur Bekennen)	113
8	Conclusies	115
8.1	Notie en opvatting van wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie binnen en buiten de school	115
8.1.1	Een overwegend lokaal maatschappelijke invulling van wereldburgerschapseducatie.	115
8.1.2	Welke thema's houden leerlingen bezig?	116
8.1.3	Verschillen volgens geslacht, anderstaligheid en attitudes	116
8.1.4	Verschillen volgens leeftijd	116
8.1.5	Verschillen volgens onderwijsvorm	116
8.1.6	Leerlingen nemen WBE mee buiten de school	117
8.2	Welke WBE thema's komen aan bod op school en wat vinden de leerlingen ervan?	117

8.2.1	Vraag naar meer wereldburgerschapseducatie op school	117
8.2.2	Verschillen tussen interesses en de thema's die aanbod komen	117
8.3	Werkvormen voor wereldburgerschapseducatie: een niet altijd even sterke aansluiting tussen vraag en aanbod	118
8.3.1	Top 3 van meest voorkomende werk- en leervormen	118
8.3.2	Verschillen tussen het aanbod en de gewenste werk- en leervormen	118
8.3.3	Verschillen volgens geslacht en anderstaligheid	119
8.4	Verankering van vakoverschrijdende WBE activiteiten of projecten	119
8.4.1	Een indrukwekkende diversiteit aan activiteiten en projecten	119
8.4.2	Een breed gamma aan werkvormen tijdens de projecten en lessen	119
8.4.3	5 niveaus van verankering van vakoverschrijdende WBE activiteiten en projecten	120
8.4.4	Verankering versus flexibiliteit	122
8.4.5	Verankering als groeiproses	122
8.4.6	Uiteenlopende vertrekpunten voor WBE	122
8.4.7	Geïstitutionaliseerde projecten bieden meer kans op diepgang en een kritische insteek	123
8.5	Wereldburgerschapseducatie in de lessen	123
8.5.1	WBE vooral in de vakken die er zich toe lenen	123
8.5.2	3 verschillende niveaus van verankering in de lessen	123
8.5.3	(Wereld)actualiteit	124
8.5.4	Gevoelige thema's	125
8.6	Bevorderende en belemmerende factoren voor WBE op school	125
8.7	Veel onduidelijkheid over de impact van WBE op leerlingen	126
8.8	Nood aan externe ondersteuning	126
8.8.1	Minder appetijt voor kant en klare lespakketten en procesbegeleiding.	126
8.8.2	Leerplannen, eindtermen en VOET	127
8.8.3	Specifieke noden van leerlingen	127
9 Aanbevelingen		129
9.1	Aansluiting zoeken met realiteit van de school	129
9.2	Aansluiting zoeken bij specifieke interesses van leerlingen	129
9.3	Afstemming vraag en aanbod van werkvormen	130
9.4	Stimuleer en ondersteun verankering van WBE via vakoverschrijdende activiteiten of projecten	130
9.5	Stimuleren van WBE in de lessen	131
9.6	Onderzoek naar impact van schoolcultuur en participatie	132
9.7	Aanbevelingen voor het programma Kleur Bekennen.	132
bijlage 1 Interviewleidraad directies		137
bijlage 2 Interviewleidraad directies		139
bijlage 3 Interviewleidraad leerkrachten		141
bijlage 4 Interviewleidraad leerlingen (focusgroepen)		143
bijlage 5 Vragenlijst leerlingen		144
bijlage 6 Scholen in de steekproef		155
bijlage 7 Toelichting analyses		156
bijlage 8 Instrument voor zelfevaluatie WBE-verankering van activiteiten en projecten		159
bijlage 9 Typologie van scholen volgens Kavadias en Dehertogh, 2010		163
10 Bibliografie		165

Abstract

In opdracht van Kleur Bekennen, onderzocht deze studie de behoeften en de huidige situatie van secundaire scholen in de Vlaamse Gemeenschap betreffende wereldburgerschapseducatie (WBE). Via een mix van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethodes werden interne stakeholders (directeurs, leerkrachten, en leerlingen) bevraagd alsook externe stakeholders van zowel de aanbod- als vraagzijde. 19 scholen uit alle Vlaamse provincies namen deel aan de studie maar omdat 2 scholen in eenzelfde gemeente werden samengevoegd tijdens de kwalitatieve analyses wordt er bij de bespreking van de resultaten naar 18 scholen verwezen. De studie identificeert een aantal mogelijke aanknopingspunten of opportuniteiten die als hefboomen kunnen gebruikt worden bij de ondersteuning van WBE op school.

- Zo vormt de lokaal maatschappelijke en culturele context van de school, zoals bijvoorbeeld de diversiteit onder de leerlingen, een belangrijk aanknopingspunt. De meerderheid van de scholen zien dit immers als een prioritair element van WBE. Concepten vanuit internationale solidariteit of ontwikkelingssamenwerking worden in mindere mate vernoemd door leerkrachten en directies. Desalniettemin worden er in de meerderheid van de scholen toch ook activiteiten en projecten rond internationale solidariteit opgezet.
- Een tweede aanknopingspunt is de indrukwekkende diversiteit en intensiteit van vakoverschrijdende projecten of activiteiten die (volgens de scholen) op één of andere manier verband houden met wereldburgerschapseducatie. Ook de variëteit in werkvormen valt op. Aandacht voor de onderliggende oorzaken van globale problemen blijft echter beperkt. Het stimuleren van meer diepgang en een kritische insteek binnen deze initiatieven biedt dan ook een belangrijke opportuniteit voor ondersteuning alsook het beter leren omgaan met gevoelige thema's zoals IS en Charlie Hebdo.
- Een derde aanknopingspunt is het feit dat heel wat scholen stappen willen zetten om WBE meer te verankeren en zo ook duurzamer te maken. Een stijgende mate van verankering lijkt gepaard te gaan met een sterkere aansluiting bij de lessen hetgeen ook de kans verhoogt voor meer diepgang en een meer kritische insteek. De studie identificeerde vijf niveaus van verankering van WBE op school.
- Het vierde aanknopingspunt tenslotte is de wens van een behoorlijk deel van de leerlingen (soms 50%) om meer te leren over thema's die nauw aansluiten bij wereldburgerschapseducatie. De actualiteit, politieke gebeurtenissen, armoede, kinder- en mensenrechten zijn voorbeelden van zulke thema's. Hierbij is het belangrijk om rekening te houden met verschillen in interesses naar gelang gender, thuistaal, leeftijd en attitudes.

Gezien de bovenstaande aanknopingspunten, onderstreept de studie het belang van een dialoog tussen aanbieders van WBE en scholen om samen na te gaan waar de mogelijkheden liggen voor het versterken van WBE op school. Dit is nodig omdat scholen en leerkrachten een hoge mate van autonomie hebben en dus in grote mate zelf bepalen of en hoe ze WBE willen vormgeven. Op die manier kan er meer relevante ondersteuning op maat worden geboden.

Samenvatting

Doel van deze studie?

In opdracht van Kleur Bekennen, onderzocht deze studie de behoeften en de huidige situatie van secundaire scholen in de Vlaamse Gemeenschap betreffende wereldburgerschapsonderwijs (WBE). Hierbij werden de volgende drie centrale vragen beantwoord: (1) Wat begrijpen scholen onder WBE?; (2) Wat leeft er op scholen rond WBE?; (3) Wat is er nodig met betrekking tot WBE?

Methodologie

Via een mix van kwalitatieve en kwantitatieve wetenschappelijke methodes werden interne stakeholders (directeurs, leerkrachten, en leerlingen) bevestigd alsook externe stakeholders van zowel de aanbod- als vraagzijde (ngo's, Kleur Bekennen, inspecties, pedagogisch begeleiders). 19 scholen uit alle Vlaamse provincies namen deel aan de studie maar omdat 2 scholen in eenzelfde gemeente werden samengevoegd tijdens de kwalitatieve analyses wordt er bij de bespreking van de resultaten naar 18 scholen verwezen. De scholen werden gekozen op basis van een steekproef waarin volgende kenmerken werden meegenomen: provincie, net, onderwijsvorm, leerlingenkenmerken (thuis taal/leeftijd/geslacht) en verstedelijgingsgraad. In de school vonden diepte-interviews plaats met directie en leerkracht(en), minstens één focusgroep met leerlingen, en een kwantitatieve bevestiging van leerlingen (telkens van minimum 2 klassen). Binnen het kwantitatieve luik vulden 579 leerlingen een vragenlijst in. 531 vragenlijsten werden uiteindelijk weerhouden voor de analyses. Hoofdstuk 3 en bijlage 7 gaan dieper in op de methodologie van het onderzoek.

Literatuuroverzicht

In hoofdstuk twee geven we een aantal trends en inzichten vanuit de nationale en internationale literatuur over wereldburgerschapsonderwijs. Zo blijkt dat het formuleren van een eenduidige definitie voor wereldburgerschapsonderwijs moeilijk is. Er bestaat immers geen consensus over wat het precies beoogt en hoe het in de praktijk moet gebracht worden. Dat komt omdat de invulling ervan verschilt naargelang de ideologische visie van waaruit men dit thema benadert. Deze visie kan bepalen of wereldburgerschapsonderwijs zich bijvoorbeeld toelegt op een caritatieve benadering van wereldburgerschap met focus op ontwikkelingshulp en een traditioneel geveer versus ontvanger perspectief, dan wel op een meer transformatieve benadering met een focus op mondiale rechtvaardigheid. Bovendien bestaat er terminologische verwarring omwille van overlap met andere educaties (educatie voor duurzame ontwikkeling, milieueducatie, mensenrechteneducatie) en competitie met andere begrippen die handelen rond gelijkaardige thema's zoals ontwikkelingseducatie en mondiale vorming. Binnen de literatuur is er ook groeiende kritiek op de stereotyperende beeldvorming over mensen in 'ontwikkelingslanden' als machteloos en hulpbehoevend en op een gebrek aan diepere analyse en reflectie op de onderliggende en meer structurele oorzaken van ongelijkheid. Voorts wordt er in de literatuur ook meer belang gehecht aan het leggen van duidelijkere verbanden tussen de mondiale vraagstukken die behandeld worden in wereldburgerschapsonderwijs en de directe leefwereld en context van de leerkrachten en leerlingen. Zonder zulke verbanden bestaat het risico dat burgerschapsonderwijs wordt afgedaan als mogelijk interessant maar veraf en daarom niet relevant.

Onderzoekresultaten

Wat verstaan leerkrachten, directies en leerlingen onder wereldburgerschap?

Uit de interviews met leerkrachten en directies alsook uit de focusgroepen met leerlingen blijkt in dit behoeftenonderzoek dat de mondiale dimensie van wereldburgerschapseducatie, in de eerste plaats gezien wordt als de (groeierende) diversiteit in de samenleving hier en de daarmee gepaarde uitdagingen. In een kleine minderheid van de scholen wordt spontaan verwezen naar concepten vanuit ontwikkelingssamenwerking of internationale solidariteit. Ook de meer structurele invulling van wereldburgerschapseducatie met verwijzing naar de historische achtergrond en de politieke en economische oorzaken van armoede en achterstelling, of de verbanden tussen zich op mondiaal niveau voordoende fenomenen (ongelijkheid, klimaatverandering) worden in mindere mate genoemd. Wanneer we echter kijken naar de praktische invulling van wereldburgerschapseducatie dan zien we in de meerderheid van de scholen in dit onderzoek dat er toch acties worden opgezet rond internationale solidariteit, weliswaar met beperkte structurele invulling. De lokaal maatschappelijke en culturele context van een school vormt een belangrijk aanknopingspunt voor wereldburgerschapseducatie.

Welke thema's houden leerlingen bezig en waarin zijn ze geïnteresseerd?

Leerlingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek zijn vooral bezig met thema's die hen een gevoel van onveiligheid geven. In alle focusgroepen met leerlingen werden IS, oorlog en terreur vermeld als thema's die hen bezig hielden. Ook in de focusgroepen die plaatsvonden voor de aanslagen in Parijs (7 januari 2015) gaven de meeste leerlingen al aan dat IS en oorlog hen bezig hielden. In de focusgroepen na de aanslagen in Parijs (Charlie Hebdo) speelde dit actuele gebeuren daarin zeker een versterkende rol. Andere thema's zoals milieu, politiek, armoede en racisme werden minder frequent door de focusgroepen naar voor geschoven. Leerlingen krijgen hun informatie over deze thema's in de eerste plaats op school. Buiten de school blijkt de media de eerste informatiebron te zijn voor de meeste thema's. Uit de kwantitatieve bevraging blijkt dat meisjes vooral geïnteresseerd zijn in thema's die een zekere empathie veronderstellen zoals armoede, kinderrechten en discriminatie. Jongens zijn eerder geboeid door economische en politieke gebeurtenissen. Daarnaast trekt het effect van anderstaligheid de aandacht: vooral op school willen ze graag meer leren over mensenrechten, economische issues en het omgaan met anders-zijn (ander geloof, cultuur, verschillen in seksuele geaardheid, etc.). Wat op school gezien wordt lijkt ook de gesprekken en informatievoorziening te bepalen buiten de school. Het heeft echter nauwelijks invloed op de wens van leerlingen om (nog meer) te leren over een bepaald thema. Dit betekent echter wel dat leerlingen wereldburgerschapseducatie in zekere mate meenemen buiten de schoolmuren in hun interactie met familie en vrienden.

Welke WBE thema's komen aan bod op school en wat vinden de leerlingen ervan?

Leerlingen die hebben deelgenomen aan onze bevraging zijn vragende partij voor meer wereldburgerschapseducatie op school. Uit de kwantitatieve analyses van de antwoorden van de leerlingen op de vragenlijsten blijkt dat de thema's waarover leerlingen willen leren in grote mate ook aan bod komen op school (bv. oorlog: 48% wil erover leren versus 81,7% die zegt dat het op school aanbod komt, idem voor economie: 49,3% versus 72,2% en klimaatverandering 40,7% versus 79,8%). Tegelijkertijd is er toch een niet onbelangrijk aandeel van de leerlingen die aangeeft dat er in hun school niet voldoende geleerd wordt over bepaalde thema's. Voor sommige thema's loopt dit aandeel op tot de helft van de leerlingen. Het gaat dan om thema's zoals het omgaan met informatie op internet en TV (50,8%), kinder- en mensenrechten (50,6%), politieke gebeurtenissen (54%), armoede (49,5%) en ontwikkelingslanden (50,1%). Leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek hebben dus interesse in wat er in de wereld gebeurt en willen er ook meer over leren op school. Leerlingparticipatie op school verklaart nauwelijks waarom een leerling (meer) wil leren over een

thema, terwijl het wel een grotere impact heeft op het aanbod van de thema's. Immers, naarmate leerlingen meer betrokken worden bij het schoolse gebeuren, hoe groter de kans dat ook in die school mediawijsheid, kinderrechten, anders consumeren, energie- en waterverbruik worden besproken of behandeld. In scholen waar leerlingen minder betrokken worden bij het schoolse gebeuren komen dergelijke thema's minder aan bod, terwijl juist in die scholen leerlingen wel (meer) over discriminatie willen leren.

Werkvormen voor wereldburgerschapeducatie

Zoeken van informatie op internet, de leerkracht die vertelt en vraagt naar de mening van de leerlingen over het onderwerp, en een theatervoorstelling, film of documentaire komen het vaakst als werk- en leervorm aan bod. Een workshop, contact met leerlingen uit andere scholen, geld inzamelen of zelf iets organiseren komen als werk- of leervorm het minst vaak voor. Leerlingen hebben een duidelijke voorkeur voor theatervoorstelling, film of documentaire en uitstappen, maar ook het klassikale gebeuren wordt door 40% van de leerlingen of meer vernoemd, met inbegrip van een debat of groepsgesprek. Ze zijn ook vragende partij voor meer contacten met leerlingen uit andere scholen, maar minder voor het zoeken van informatie op internet, het geven van een presentatie en het zoeken naar oorzaken van bepaalde problemen.

De vordering in de schoolloopbaan en leerlingenparticipatie verklaren meer verschillen in het aanbod van de werk- en leervormen op school dan verschillen in de gewenste werk- en leervormen. Leerlingen krijgen in scholen met meer leerlingenparticipatie bijvoorbeeld vaker te maken met een klassikaal gebeuren waarbij interactie centraal staat en de leerling diepgaander het onderwerp kan behandelen, terwijl ook leerlingen in scholen met minder leerlingenparticipatie dit net zo goed wensen als leerlingen in scholen met meer participatie. Jongens kiezen vaker dan meisjes voor interactieve activiteiten binnen de klas waarbij ze hun mening kunnen vertellen en in debat gaan, terwijl meisjes zich blijkbaar meer aangetrokken voelen tot activiteiten buiten de klas en die ook organisatorische vaardigheden vereisen. Anderstalige leerlingen willen dan weer meer dan andere leerlingen informatie zoeken op internet en een presentatie geven, zelf iets organiseren en contacten zoeken buiten de school, maar ook dat de leerkracht vertelt over het onderwerp. Er zijn echter geen verschillen naar thuistaal in de voorkeur voor interactieve werkvormen binnen de klas.

Verankering van vakoverschrijdende WBE activiteiten of projecten

In alle 18 scholen die deel uitmaakten van het onderzoek werd zonder uitzondering door directies, leerkrachten en leerlingen melding gemaakt van meerdere vakoverschrijdende projecten of activiteiten die volgens de stakeholders op één of andere manier verband hielden met WBE. De diversiteit en intensiteit ervan zijn zondermeer indrukwekkend, wetende dat zulke projecten en activiteiten in grote mate tot stand komen dankzij het vrijwillig engagement van leerkrachten. Er kan overheen de deelnemende scholen een onderscheid gemaakt worden met betrekking tot de mate waarin deze projecten en activiteiten verankerd zijn in het schoolgebeuren, dit wil zeggen de mate waarin deze geïntegreerd worden aangepakt. Op basis van de steekproef van 18 scholen konden we 5 niveaus van verankering onderscheiden: (1) WBE uitsluitend via losstaande activiteiten (1 school); (2) WBE via losstaand project (1 school); (3) WBE via een projectdag of projectmeerdaagse met linken in de lessen (5 scholen); (4) WBE via een geïnstitutionaliseerde projectdag of projectmeerdaagse (4 scholen); (5) WBE via één overkoepelend geïnstitutionaliseerd project dat naast projectdag of meerdaagse alle WBE projecten en activiteiten omvat (2 scholen). Een stijgende mate van verankering lijkt gepaard te gaan met een grotere duurzaamheid van WBE initiatieven, een sterkere betrokkenheid van de bredere schoolgemeenschap, alsook een sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief vakoverschrijdende eindtermen - VOET). Dit laatste lijkt ook direct bij te dragen tot een sterkere aansluiting bij de lessen en uit het onderzoek leren we dat er meer kans is op diepgang en een kritische insteek wanneer WBE in de lessen aan bod komt.

Wereldburgerschapseducatie in de lessen

In de grote meerderheid van scholen wordt aangegeven dat WBE aan bod komt in de levensbeschouwelijke vakken (godsdienst, zedenleer, Islam). Hetzelfde geldt voor het vak geschiedenis, alsook voor het vak Project Algemene Vakken (PAV) (enkel BSO). Leerkrachten uit de deelnemende scholen beschikken over een hoge mate van autonomie in hun eigen klaspraktijk. De mate waarin WBE behandeld wordt, blijft dan ook in grote mate de verantwoordelijkheid van de leerkrachten die beslissen om deze zaken al dan niet op te nemen. We konden de volgende 3 niveaus van verankering in de lessen onderscheiden: (1) De aanwezigheid van WBE in de les is uitsluitend en sterk afhankelijk van de leerkracht (3 scholen); (2) Verankering via samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten rond WBE-thema's (2 scholen); (3) Verankering via de ontwikkeling van een apart vak (weliswaar zonder garanties dat WBE aan bod komt.) (3 scholen). Globaal stellen we vast dat leerlingen in de meerderheid van de scholen (12 scholen) expliciet aangespoord worden de actualiteit te volgen, hier les over krijgen of de kans krijgen hierop in te gaan. Ook kunnen we stellen dat leerkrachten een ingrijpend actueel gebeuren zoals Charlie Hebdo niet hebben laten voorbijgaan. Echter, niet alle scholen of betrokkenen die deelnamen aan dit onderzoek vinden het even noodzakelijk of gemakkelijk om gevoelige thema's zoals IS, Charlie Hebdo, en bij uitbreiding de Islam te behandelen of hierover te spreken. Uit angst voor conflict of polarisatie, kunnen leerkrachten er soms voor kiezen om het gesprek hierover uit de weg te gaan. Tegelijk zijn de leerlingen verdeeld over de mate waarin de school hier aandacht zou aan moeten besteden. Sommige leerlingen stellen dat een debat over Syrië de verdeeldheid in de school, die er nu al is, zou verscherpen. Andere leerlingen vinden dat de school zich ten onrechte wegtrekt van het thema.

Bevorderende en belemmerende factoren voor WBE op school

Tijdens gesprekken met directies en leerkrachten uit de 18 scholen werd de aanwezigheid van leerkrachten met interesse in WBE, alsook de verankering van WBE en steun van de directie het vaakst vermeld als bevorderende factoren. Ook leerlingenparticipatie wordt in 5 scholen aangeduid als een bevorderende factor en vrijheid van initiatief (4 scholen). Terwijl de VOET in 5 scholen wordt vermeld als een bevorderend kader voor WBE wordt het in 5 andere scholen eerder gezien als een belemmerende factor. Andere belemmerende factoren zijn het gebrek aan tijd, de kost voor het organiseren van WBE activiteiten en een gebrek aan expertise bij de leerkrachten. Een gebrek aan samenhang tussen WBE activiteiten en de afwezigheid van WBE in de handboeken werden in 2 scholen ook aangeduid als belemmerende factoren. In de BSO-TSO-scholen worden ook de vele stages en een sterk arbeidsgerichte focus bij de leerlingen als belemmerende factoren vermeld.

Veel onduidelijkheid over de impact van WBE op leerlingen

Uit de kwalitatieve analyses leren we dat verschillende deelnemende scholen bij leerlingen via enquêtes en informeel polsen naar hun evaluatie van de activiteiten. Over de impact van de projecten en WBE activiteiten op de (gewenste) attitudes of gedragingen met betrekking tot WBE als ook de kennis van leerlingen over WBE thema's blijven de scholen over het algemeen in het ongewisse. Als er door leerkrachten of directeurs al iets gezegd werd over impact dan bleek deze eerder gering te zijn en eerder gebaseerd op persoonlijke indrukken.

Aanbevelingen voor Kleur Bekennen en andere aanbieders van WBE

De resultaten van het onderzoek wijzen op de noodzaak om aansluiting te zoeken met de lokaal maatschappelijke en culturele realiteit van de school wanneer men WBE en de mondiale dimensie ervan tracht binnen te brengen en te stimuleren binnen de scholen. Daarenboven is het ook belangrijk om in de mate van het mogelijke aansluiting te zoeken bij de specifieke thematische interesses van leerlingen en hun voorkeur voor bepaalde werkvormen. Hierbij kan evenwel ook rekening worden gehouden met leerlingenkenmerken zoals geslacht, onderwijsvorm en anderstaligheid en de

mate waarin leerlingen betrokken worden in het schoolse gebeuren (i.e. leerlingparticipatie). Ook het stimuleren en ondersteunen van verankering van WBE via vakoverschrijdende activiteiten of projecten is belangrijk omdat het kan bijdragen tot een minder vrijblijvend karakter van WBE, een grotere betrokkenheid van de bredere schoolgemeenschap, een sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief VOET) en daardoor ook een sterkere aansluiting bij de lessen waardoor er meer kans is op diepgang en een kritische insteek. Voorts is het nodig dat aanbieders van WBE in gesprek gaan met scholen om samen na te gaan waar de mogelijkheden liggen voor het versterken van WBE binnen de lessen. Dit is nodig omdat leerkrachten een hoge mate van autonomie hebben in hun eigen klaspraktijk en dus in grote mate zelf bepalen of ze WBE al dan niet opnemen in hun lessen. In die zin is het eveneens van belang dat het WBE aanbod zo goed mogelijk aansluiting vindt met de leerplannen en de VOET. Op die manier kan er meer relevante ondersteuning op maat worden geboden.

Dankwoord

Scholen worden heel vaak gecontacteerd door universiteiten, hogescholen of andere organisaties met de vraag om mee te werken aan allerhande onderzoek. Dit komt dan telkens bovenop een reeds gevulde agenda. Toch hebben 18 scholen zich bereid getoond om op vrijwillige basis mee te werken aan dit onderzoek. We willen dan ook alle directies, leerkrachten en leerlingen van deze 18 scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek hiervoor van harte bedanken. Dit dankwoord is ook gericht aan alle externe stakeholders vanuit het onderwijsbeleid alsook vanuit de WBE aanbiedende organisaties die we mochten interviewen. Voorts willen we alle leden van de stuurgroep bedanken. Zij hebben het onderzoeksproces opgevolgd en op verschillende momenten zeer waardevolle adviezen en feedback gegeven over de onderzoeksmethodologie alsook op verschillende drafts van het onderzoeksrapport. De volgende personen maakten deel uit van deze stuurgroep: Dilys Vyncke (GO!), Ann Dejaeghere (Ond. Vlaanderen), Patrick Vleeschouwer (LNE Vlaanderen); Annemie Demedts (NGO federatie), Dirk Bocken (Kleur Bekennen BTC), Ellen Braet (VGC), Erika Nobels (Kleur Bekennen BTC), Marie-Christine Boeve (Kleur Bekennen BTC), Pierre Grega (DRIS). Ten slotte gaat onze dank ook uit naar Ann Peetermans (HIVA) en Kathleen Postelmans (HIVA) voor de editing van het onderzoeksrapport.

1 | Inleiding

Een van de taken van het onderwijs is leerlingen voorbereiden op hun maatschappelijk functioneren. Met de globalisering heeft dit maatschappelijk functioneren een steeds sterker internationaal en globaal karakter gekregen. Burgerschapseducatie, waarin deze taak van het onderwijs centraal staat en aangeduid wordt, houdt in die zin per definitie ook wereldburgerschapseducatie (WBE) in. Het programma 'Kleur Bekennen - Annoncer la couleur' stelt in dat verlengde dan ook niet toevallig als algemeen doel van het programma dat het wil bereiken dat 'Jongeren handelen als verantwoorde-lijke burgers, zich bewust zijn van het belang van internationale solidariteit en bijdragen tot een meer rechtvaardige wereld.' De wijze waarop scholen wereldburgerschapseducatie invullen en vormgeven is daartoe cruciaal. Daarom stelt het programma verder als specifiek doel dat het scholen wil ondersteunen om initiatieven van WBE in hun werking te verankeren door gebruik te maken van kwaliteitsvolle middelen en ondersteuning.

Om dit programma te realiseren, is er echter inzicht nodig in de huidige situatie en de behoeften van scholen. In opdracht van Kleur Bekennen geeft deze cartografie daarom de behoeften en de huidige situatie van secundaire scholen van de Vlaamse Gemeenschap met betrekking tot wereldburgerschapseducatie. De resultaten van deze cartografie moet Kleur Bekennen dan ook helpen om in synergie met andere actoren (bv. ngo's), een 'pertinent, kwaliteitsvol en gestructureerd aanbod aan WBE' ter beschikking te stellen.

De centrale vragen die daartoe beantwoord worden, zijn:

- Wat begrijpt men onder WBE? (Vraag naar de invulling van WBE in de scholen).
- Wat leeft er op scholen rond WBE? (Vraag naar de uitwerking van WBE in de scholen).
- Wat is er nodig met betrekking tot WBE? (Vraag naar de behoeften rond WBE in de scholen).

Deze vragen vormden ook de leidraad van dit onderzoek om verschillende stakeholders te bevragen via zowel kwalitatieve als kwantitatieve wetenschappelijke methodes: externe stakeholders van zowel de aanbods- als vraagzijde (ngo's, Kleur Bekennen, inspecties, pedagogisch begeleiders, ...) en interne stakeholders (directeurs, leerkrachten en leerlingen). Vooral het meenemen van de visie en ervaringen van de leerlingen maakt dit onderzoek uniek. 19 scholen uit alle Vlaamse provincies namen deel aan de studie maar omdat 2 scholen in eenzelfde gemeente werden samengevoegd tijdens de kwalitatieve analyses wordt er bij de bespreking van de resultaten naar 18 scholen verwezen.. De scholen werden gekozen op basis van een representatieve steekproef waarin volgende kenmerken werden meegenomen: provincie, net, onderwijsvorm, leerlingenkenmerken (thuis-taal/leeftijd/geslacht) en verstedelijkingsgraad. In de school vonden diepte-interviews plaats met directie en leerkracht(en), minstens één focusgroep met leerlingen, en een kwantitatieve bevraging van leerlingen (telkens van minimum 2 klassen).

Dit rapport geeft de resultaten weer van de analyses van deze breed gecollecteerde data, die ook in de conclusies gekaderd worden in de literatuur en tot slot leiden tot de formulering van aanbevelingen. De structuur van dit rapport is hierop ook gebaseerd en ziet er als volgt uit:

- In hoofdstuk 2 geven we een overzicht van de beschikbare nationale en internationale literatuur over wereldburgerschapseducatie. In lijn met de centrale vragen, ligt daarbij de focus op de invulling van dit begrip een aantal internationale trends hierin, alsook een overzicht van wat in de lite-

ratuur gezegd wordt over de wijze waarop wereldburgerschapeducatie wordt vormgegeven in scholen, alsook de mate van verankering ervan.

- In het derde hoofdstuk geven we inzicht in de methodische keuzes die we gemaakt hebben om de centrale vragen te beantwoorden, alsook de wijze waarop de data verzameld en geanalyseerd werden. In dit hoofdstuk beschrijven we ook welke type scholen deelnamen.
- Hoofdstuk 4 tot en met 7 vormen het hart van het rapport, bestaande uit de uitgebreide beschrijving en analyse van de resultaten. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de interviews met de externe stakeholders weergegeven. Daarna volgen de resultaten uit de verzamelde data bij de interne stakeholders (de scholen), waarbij opnieuw de centrale onderzoeksvragen de leidraad volgen. In hoofdstuk 5 bespreken we de notie van WBE bij directeurs, leerkrachten en leerlingen. Hoofdstuk 6 gaat in op de wijze waarop scholen WBE vorm geven. In hoofdstuk 7 gaan we dieper in op de noden en behoeften die scholen aangeven.
- Het rapport eindigt met de belangrijkste conclusies die we ook kaderen in de literatuur (hoofdstuk 8) en de aanbevelingen (hoofdstuk 9).

2 | Wat zegt de literatuur over wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie op school?

2.1 Wereldburgerschapseducatie: een concept in beweging

De idee van globalisering brengt een herinterpretatie van het concept ‘burgerschap’ met zich mee. De impact en de macht van de natiestaat vermindert en de nadruk verschuift van ‘burgerschapsvorming’ naar ‘opvoeden tot wereldburger’. Een wereldburger is iemand die kan omgaan met de mogelijkheden en gevaren die gepaard gaan met de globalisering om zich te wapenen tegen de onzekerheden waarmee hij of zij geconfronteerd wordt. Een wereldburger neemt actief deel aan de samenleving en geeft er bovendien mee richting aan (Bocken, Lombume & Salembier, 2006).

Het formuleren van een eenduidige definitie voor wereldburgerschapseducatie is echter moeilijk. Er bestaat immers geen consensus over wat het precies beoogt en hoe het in de praktijk moet gebracht worden. Dat komt omdat de invulling ervan verschilt naargelang de ideologische visie van waaruit men dit thema benadert. Deze visie kan bepalen of wereldburgerschapseducatie zich bijvoorbeeld toelegt op een caritatieve benadering van wereldburgerschap met focus op ontwikkelingshulp en een traditioneel geveer versus ontvanger perspectief, dan wel op een meer transformatieve benadering met een focus op mondiale rechtvaardigheid. Bourn en Hunt (2011) stellen zulke concepten niet statisch zijn maar dat de invulling ervan afhankelijk is van het historisch engagement met wereldburgerschapseducatie dat zich voortdurend ontwikkelt.

Bovendien bestaat er terminologische verwarring omwille van overlap met andere educaties (educatie voor duurzame ontwikkeling, milieueducatie, mensenrechteneducatie) en competitie met andere begrippen die handelen rond gelijkaardige thema's zoals ontwikkelingseducatie en mondiale vorming. Hetzelfde geldt trouwens voor het buitenland waar men ook te maken heeft met een veelheid aan begrippen zoals global education, global learning, education for global citizenship, development education, global dimension and education for sustainable development.

Toch zijn er de laatste jaren belangrijke evoluties gaande inzake de definiëring, conceptualisering en invulling van wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie. We gaan hier dieper op in de volgende secties.

2.1.1 Verschillende definities van burgerschapseducatie (of gerelateerde educaties)

Volgens McCloskey (2014) komen de volgende thema's voor in de meerderheid van bestaande definities die verband houden met wereldburgerschapseducatie (ontwikkelingseducatie):

- het bevorderen van actie als resultaat van het leerproces;
- het bevorderen van inzichten over ontwikkelingsvraagstukken alsook over onze verbondenheid met andere leefgemeenschappen en dit op lokaal en globaal niveau;
- de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden, waarden, houdingen, kennis en inzichten als basis voor persoonlijk engagement en gedrag;
- het gebruik van participatieve en actiegerichte methodes;
- educatie als visieoefening voor sociale transformatie;
- sociale rechtvaardigheid, ‘inclusiveness’ en gelijkwaardigheid;
- het voeden van de praktijk met perspectieven vanuit landen in ontwikkeling (Global South).

Deze elementen worden ook deels aangehaald in bestaande definities van wereldburgerschapseducatie en gerelateerde educaties in België en internationaal:

- De VLOR (2002) beschreef mondiale vorming als een proces dat kinderen en jongeren bagage en gereedschap geeft om met de globalisering van de samenleving en zijn positieve en negatieve gevolgen om te gaan. Mondiale vorming biedt perspectief op verandering en levert een bijdrage in dit veranderingsproces. Mondiale vorming voedt kinderen en jongeren op tot wereldburgerschap. Het is een proces dat bijdraagt tot de ontwikkeling van opvattingen en waarden zoals solidariteit, vrede en verdraagzaamheid. Het wapent kinderen en jongeren met kennis en vaardigheden om die waarden uit te dragen en bij te dragen tot veranderingen in hun omgeving, zowel op plaatselijk als op mondiaal vlak.
- In de strategienota van DGD (directoraat generaal ontwikkelingssamenwerking) van 2012 werd in samenspraak met de ngo's overeengekomen dat ontwikkelingseducatie deel uitmaakt van educatie tot wereldburgerschap en dat het algemene doel bestaat uit het bijdragen tot een meer rechtvaardige en solidaire wereld gebaseerd op democratische waarden. In deze deeleducatie staan de Noord-Zuidrelaties centraal. Ontwikkelingseducatie zet processen op die tot doel hebben:
 - een globaal inzicht in de internationale problematiek en de ontwikkelingsproblematiek te bevorderen en kritische meningsvorming te stimuleren;
 - een verandering van waarden, attitudes en gedrag teweeg te brengen, zowel op individueel als op collectief vlak;
 - de actieve uitoefening van rechten en plichten op lokaal en globaal niveau aan te moedigen om te komen tot een meer rechtvaardige en solidaire wereld.
- De term ontwikkelingseducatie werd in het Verenigd Koninkrijk gebruikt in de jaren zeventig om leren over ontwikkelingskwesties en dus kennisverwerving te promoten. Tegenwoordig wordt de term anders ingevuld en ziet men ontwikkelingseducatie als een pedagogie die gebaseerd is op een transformatieve benadering van leren, die kritisch denken promoot, stereotypen uitdaagt en de lerende de vaardigheden en het vertrouwen geeft om de verandering naar een meer gelijke en duurzame wereld te steunen (Bourn & Hunt, 2011). Zo betekent de inclusie van de 'global dimension' in het onderwijs volgens Bourn en Hunt (2011) dat er linken kunnen gelegd worden tussen lokale en globale kwesties. Het betekent ook dat jongeren de kans krijgen om: hun eigen waarden en attitudes kritisch te onderzoeken, de gelijkenissen tussen personen overal in de wereld te appreciëren en diversiteit te waarderen, de globale context van hun eigen leven te begrijpen en de vaardigheden en de wil te ontwikkelen om onrechtvaardigheden, vooroordelen en discriminatie te bestrijden. Deze kennis, deze vaardigheden en dit begrip laat jongeren toe om geïnformeerde beslissingen te nemen in verband met het spelen van een actieve rol in de wereldgemeenschap.

De complexiteit van de terminologie komt in de literatuur vaak boven als uitdaging waarmee men in de praktijk te maken krijgt. Zo kan het bijvoorbeeld bijdragen tot onduidelijkheid over de doelstellingen van wereldburgerschapseducatie wat dan ook de planning en de evaluatie ervan kan bemoeilijken. (Van Ongevalle & Fonteneau, 2014; Bourn, 2014; Daems et al., 2011; Davis, 2009; Dejardin, 2010).

2.1.2 Tendensen in de conceptualisering van wereldburgerschapseducatie

2.1.2.1 Van kennis naar competenties

Elchardus et al. (2010) verwijzen naar het idee van zelfsturing in de huidige samenleving waarin er sprake is van globalisering. Zelfsturing wordt ingevuld aan de hand van de notie 'competenties'. Dit wil zeggen dat burgers competent moeten gemaakt worden om mee te draaien en te participeren in

de huidige complexe samenleving. Het onderwijs speelt hier, naast andere socialiserende en beïnvloedende instellingen, een cruciale rol in (Elchardus et al., 2010).

Ook binnen de onderwijssector is de term ‘competenties’ vandaag niet meer weg te denken. Elchardus et al. (2009) stellen dat de meeste leraren en nagenoeg alle schoolhoofden die deelnamen aan hun onderzoek rond vakoverschrijdende eindtermen niet meer in termen van een tegenstelling tussen kennis en vaardigheden denken. Volgens de respondenten is zo’n denken achterhaald en wordt het vervangen door een denken in termen van competenties, een denken gericht op het vinden van een synergie tussen kennis, vaardigheden en houdingen (Elchardus et al., 2009). Tevens is er een groeiend besef dat er binnen wereldburgerschapeducatie (of gelijkaardige educaties) geen rechtlijnig verband bestaat tussen de verschillende dimensies van het educatief continuüm zijnde kennis, houding, vaardigheden en gedrag. Meer en meer wordt er vanuit gegaan dat alle dimensies een belangrijke rol spelen en mekaar op verschillende manieren beïnvloeden alsook beïnvloed worden door andere contextuele factoren (Coe & Mayne, 2008; Laevers & Buyse, 2010; Van Ongevalle & Fonteneau, 2014).

2.1.2.2 Van een transactionele (caritatieve) naar een transformatieve benadering van wereldburgerschap

Er is een verschuiving merkbaar, in de literatuur althans, van een traditionele ontwikkelingshulpbenadering (transactioneel ‘gever versus ontvanger’ perspectief) over een economische ontwikkelingsbenadering (economisch ontwikkelingsperspectief) tot een rechtenbenadering (mondiaal rechtvaardigheidsperspectief). Deze perspectieven volgen mekaar niet op in de tijd maar hebben altijd naast elkaar bestaan. De laatste jaren is er echter wel een verschuiving merkbaar in het belang dat wordt gehecht aan mondiale rechtvaardigheid als onderliggende waarde of ideologische visie (Huysse, 2013). Deze verschuiving is mede een gevolg van de groeiende kritiek op de stereotyperende beeldvorming over mensen in ‘ontwikkelingslanden’ als machteloos en hulpbehoevend en een gebrek aan diepere analyse en reflectie op de onderliggende en meer structurele oorzaken van ongelijkheid (Darnton & Kirk, 2011, Glennie et al., 2012, Bryan 2014). Zo is er nu bij organisaties die werken rond wereldburgerschap een groeiende consensus dat fondsenwerving en het versterken van het draagvlak voor het beleid of de projecten van ontwikkelingssamenwerkingsactoren op zichzelf minder van belang zijn als doelstellingen van wereldburgerschapeducatie (Krause, 2010; DGD, 2011; NCDO, 2012). Voorts wordt er in de literatuur ook meer belang gehecht aan het leggen van duidelijkere verbanden tussen de mondiale vraagstukken die behandeld worden in wereldburgerschapeducatie en de directe leefwereld en context van de leerkrachten en leerlingen (Bourn, 2014). Zonder zulke verbanden bestaat het risico dat burgerschapseducatie wordt afgedaan als mogelijk interessant maar veraf en daarom niet relevant (Bourn, 2014; McCloskey, 2014).

De verschuiving van een caritatieve naar een transformatieve benadering is in lijn met het ‘privilege’ discours. Het ‘privilege’ discours verschuift de focus van de ‘hulpbehoevende’ of van het ‘slachtoffer van sociaal onrecht’ naar de groep die bevoorrecht is en daardoor zelden of nooit in de positie van bijvoorbeeld de leerling ‘at risk’ terechtkomt. Die bevoorrechte positie impliceert volgens Choules (2007; zie ook Angus, 2012) “an ability to act without consequences and as if one had the right to set the rules” en is ‘unearned, arbitrary, an accident of birth, the luck of the draw.’ Omwille van haar arbitraire karakter, wordt deze positie ook vaak ervaren als vanzelfsprekend en soms zelfs als onvermijdelijk. Sociaal onrecht ontstaat volgens dit discours wanneer individuen hun bevoorrechte positie ten nadele van niet-bevoorrechte individuen of groepen gebruiken om hun positie te verstevigen of kritiek op hun positie te ontwijken (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013).

Vanuit een ‘privilege’ discours is het belangrijk om binnen wereldburgerschapeducatie de ‘bevoorrechte positie’ te expliciteren waarin leerkrachten en (geprivilegieerde) leerlingen zich bevinden ten opzichte van minder bevoorrechte leerlingen of mensen in armoede (zowel hier als in het Zuiden). Expliciteren houdt daarbij in dat leerkrachten via bijvoorbeeld nascholingsprogramma’s en leerlingen via leerkrachten en projecten bewust worden gemaakt van die positie en hen kritisch

doen nadenken over de consequenties ervan op hun overtuigingen, handelen en gedrag. Op die manier kan ook de rol van ‘machtsverhoudingen’ in de vorming naar wereldburgerschap aan bod komen.

2.1.2.3 Een zachte versus kritische aanpak van burgerschapseducatie

Een aantal auteurs wijzen erop dat er doorgaans bij ‘mainstream’ wereldburgerschapseducatie, als antwoord op complexe mondiale vraagstukken, eerder simpele en ongecompliceerde oplossingen naar voor worden geschoven die geen systemische of transformatieve verandering vragen (Andreoti, 2011; Pattie et al., 2003). En dit terwijl het gaat over zeer uitdagende problemen zoals klimaatsverandering, mondiale armoede, onrechtvaardige praktijken van multinationals, ... Deze ‘zachte’ aanpak omvat vaak laagdrempelige, individualistische, voluntaristische en leuke ‘feel good’ activiteiten die slechts een minimale inspanning vergen (Chouliaraki, 2013). Bryan (2012) wijst bijvoorbeeld op de alomtegenwoordigheid van een ‘three F’s’ (Fundraising, Fasting and having Fun in aid of specific causes) aanpak in wereldburgerschapseducatie voor secundair onderwijs in Ierland. Andreoti (2014) maakt een onderscheid tussen zachte (soft) versies van wereldburgerschapseducatie zoals hierboven beschreven en kritische versies (critical). Een kritische aanpak legt sterker de nadruk op de onderliggende oorzaken van sociale en mondiale problemen. Dit gebeurt eerder via een kritische analyse van sociale, politieke en economische structuren. Ook ligt er meer nadruk op collectieve actie voor verandering in tegenstelling tot de meer individualistische acties bij een zachte aanpak (Westheimer & Kahne, 2004).

Naast het onderscheid tussen een ‘zachte’ versus ‘kritische’ benadering voor wereldburgerschapseducatie, gebruikt Bryan (2014) als basis voor haar kritische lezing van educatieve leermaterialen voor wereldburgerschapseducatie in Ierland, inzichten vanuit burgerschapseducatie gericht op politiek en democratie (Westheimer & Kahne, 2004). Volgens Westheimer en Kahne (2004) worden de curricula en de aanpak van educatieve initiatieven bepaald door de politieke en ideologische visies waarop ze berusten. Binnen deze educatieve initiatieven onderscheiden de auteurs 3 verschillende visies over de betekenis van een ‘goede’ burger: de persoonlijk verantwoordelijke burger, de participerende burger en de burger die zich richt op rechtvaardigheid:

- educatieve initiatieven die rusten op een visie van een persoonlijk verantwoordelijke burger worden vooral geïnformeerd vanuit een individualistische visie over ‘goed’ burgerschap. Zulke initiatieven richten zich meer op individuele actie in tegenstelling tot collectieve actie dat eerder radicale verandering beoogt betreffende sociale rechtvaardigheid. Een persoonlijk verantwoordelijke burger wordt verondersteld verantwoordelijkheid op te nemen in zijn of haar leefomgeving via bijvoorbeeld financiële bijdragen voor goede doelen, oppikken van afval in de buurt en regels voor het sorteren van afval volgen, bloed doneren, wetten en regels respecteren, ...
- educatieve initiatieven die berusten op een visie van een participerende burger gaan eerder in op de manier waarop regeringen of andere instituties (bv. middenveld organisaties, religieuze organisaties, ...) werken en op het belang om actief betrokken te zijn bij initiatieven die opgezet worden om te zorgen voor mensen in nood;
- educatieve initiatieven die berusten op een rechtvaardigheidsgerichte benadering van burgerschap komen volgens de auteurs het minste voor. Zulke initiatieven richten de aandacht op specifieke onrechtvaardige situaties en op collectieve acties die de onderliggende oorzaken van deze onrechtvaardige situaties proberen aan te pakken.

Bryan (2014) alsook andere auteurs, wijzen op het risico dat een mainstream aanpak van wereldburgerschapseducatie die berust op een visie van een persoonlijk verantwoordelijke burger, vaak gepaard gaand met een ‘light touch’ en ‘feel good’ activisme (zoals the 3 F’s aanpak), kan leiden tot het in stand houden, in plaats van het in vraag stellen, van bestaande negatieve beeldvorming en stereotypering (Darnton & Kirk, 2011; Smith, 2004) alsook van bestaande politieke en economische structuren. En dit terwijl deze structuren mede ten grondslag kunnen liggen aan bepaalde mondiale

problemen waar wereldburgerschapseducatie een antwoord hoopt op te bieden (Banks, 2008). Ook bij initiatieven die een sterker collectief activisme omvatten (i.e. die meer gefundeerd zijn op een visie van de participerende burger) ligt de nadruk en de focus vaak op de generositeit van degenen die de initiatieven organiseren (bv. berichtgeving over de generositeit van het Ierse volk tijdens de live aid campagne onder impuls van Bob Geldof of de dagelijkse update over de generositeit van Vlaanderen tijdens de jaarlijkse ‘music for life’ campagne van studio Brussel).

Verschillende auteurs wijzen erop dat zulke benadering van wereldburgerschapseducatie die onze generositeit en welwillende solidariteit vooropstelt, de problematiek van de mensen waarvoor deze activiteiten in de eerste plaats werden opgezet, verschuift naar de achtergrond van een verhaal dat eigenlijk veel meer over ons (de Westerse solidaire weldoeners) gaat. Er wordt op gewezen dat zulke benadering van mondiale uitdagingen niet bijdraagt aan het tegengaan van stereotype assumpties en beeldvorming over de afhankelijkheid van mensen in het Zuiden (Global South) van ‘ons’ in het Noorden (Global North) (Heron, 2007; Darnton & Kirk 2011). Voorts kan zulke benadering bijdragen tot het verdoezelen van de effecten van mondiale machtsverhoudingen alsook onze betrokkenheid bij het in stand houden van deze machtsverhoudingen door onze deelname eraan en door de voordelen die we halen uit bestaande schadelijke mondiale economische instituties en praktijken (Esquith, 2010; Jefferess, 2012).

2.1.2.4 Wereldburgerschapseducatie als pedagogie

Verschillende auteurs pleiten voor een sterkere nadruk op wereldburgerschapseducatie als een manier van leren en minder als een nieuw vak met vooraf bepaalde leerinhouden dat dient geïntroduceerd te worden op school.

- Scheunplug (2011) verwijst hierbij naar een wereldburgerschapseducatie (i.e. global learning) als een (pedagogische) leidraad die geïnformeerd wordt door specifieke thema's zoals ontwikkeling, milieu, vrede, interculturaliteit, ... alsook door competenties die men dient te verwerven om te kunnen leven in een mondiale samenleving, i.e.:

‘... understand and critically reflect global interdependencies, own values and attitudes, develop own positions and perspectives, see options, capability to make choices, to participate in communication and decisions within a global context’ (Scheunplug, 2011: 33-34).

- Doug Bourn (2014) pleit ervoor om wereldburgerschapseducatie te gebruiken als een pedagogisch kader voor een leerproces waarin leerlingen worden aangemoedigd om kritisch te reflecteren en in debat te gaan met anderen over mondiale ontwikkelingsvraagstukken en daarbij linken leggen met hun eigen ervaringen, hun sociale en culturele context en hun eigen perspectieven over de wereld.

Binnen zulk pedagogisch kader is het belangrijk te erkennen dat leerkrachten en leerlingen op verschillende niveaus starten in het leerproces. Zo kan het goed zijn dat men betrokken raakt in wereldburgerschapseducatie vanuit een morele betrokkenheid bij een voorval dat ruime media aandacht kreeg, zoals bijvoorbeeld een humanitaire ramp of een ervaring van een leerling in een klas. In een meerderheid van de gevallen zal het leerproces starten met een eerder zachte benadering van wereldburgerschapseducatie zoals eerder besproken gepaard gaande met een ‘light touch’ en ‘feel good’ activisme. Dat hoeft geen probleem te zijn en kan wel degelijk een belangrijk startpunt zijn voor een dieper leerproces (Bourn, 2014; Andreotti, 2014). Het wordt echter wel problematisch als het leerproces niet verder zou gaan en indien de leerlingen niet betrokken zouden worden in een kritische reflectie op hun onderliggende assumpties over armoede en ongelijkheid aangezien zo een situatie oneerlijke situaties en stereotype beeldvorming ongewild in stand kan houden.

2.1.2.5 Wereldburgerschapseducatie als antwoord op de mondiale crisis en het afbrokkelend vertrouwen in een neo-liberaal ontwikkelingsmodel

Steven McCloskey (2014) schetst in het concluderend hoofdstuk van het boek ‘development education in policy and practice’ een aantal mogelijke antwoorden die wereldburgerschapseducatie

(ontwikkelingseducatie) kan bieden op de hedendaagse mondiale crisis die tevens de legitimiteit van een neo-liberaal ontwikkelingsmodel in vraag stellen. Deze zijn sterk geïnspireerd door de bevrijdingspedagogie van Paolo Freire en sluiten nauw aan bij de standpunten die hierboven reeds geschetst zijn.

- Bevorderen van het kritisch bewustzijn van de leerlingen betreffende de oorzaken en de gevolgen van de hedendaagse mondiale vraagstukken en crisis. Dit kan gebeuren via reflectieve actie die debat en kritische analyse bevorderen alsook acties die tot stand komen in dialoog met degenen die het meest geraakt worden door de uitdagingen waarrond actie wordt ondernomen. Op die manier wordt vermeden dat wereldburgerschapeducatie gezien wordt als iets dat niet relevant is voor de eigen context (dit sluit aan bij wat hierboven reeds werd aangegeven inzake het zoeken naar aansluiting bij de eigen context).
- Leerlingen aanmoedigen om bestaande dominante stereotypes in vraag te stellen die regelmatig door media en beleidsmakers gebruikt of versterkt worden (bv. mensen in armoede verantwoordelijk stellen voor hun eigen armoede zonder diepere kritische reflectie over de meer structurele oorzaken van zulke armoede).
- Promoten van debat over alternatieve visies over ontwikkeling (verschillende ontwikkelingsmodellen): bijvoorbeeld leren over aanpak van landen in het zuiden die volgens het human development rapport van 2013, meer gebufferd leken tegen de financiële crisis, bijvoorbeeld via het uitstellen van schuldafflossing en besparingen; alsook het promoten van debat over opkomende bewegingen die zich afzetten tegen bestaande economische ontwikkelingsmodellen (occupy movement, indignado movement in Spanje, Arab spring).
- Meer betrokkenheid bij beleidsvorming in domeinen die verder gaan dan ODA (ontwikkelingshulp) en ontwikkelingsbeleid. Dit omvat meer focus op een kritische reflectie rond publiek beleid dat een directe impact heeft op mensen in moeilijkheden of armoede in het thuisland.

2.2 Wereldburgerschapeducatie op school

2.2.1 Wereldburgerschapeducatie en andere educaties als hefboomen

In de opening van haar raamadvies over educaties merkt de VLOR met enige bezorgdheid op dat er “onder de noemer van ‘educaties’ een lange stoet van maatschappelijke verwachtingen aankloppen aan de poort van het onderwijs.” Het gaat hierbij over burgerschapseducatie, consumenteneducatie, educatie voor duurzame ontwikkeling, financiële educatie, gezondheidseducatie, herinneringseducatie, kunst- en cultuureducatie, media-educatie, milieueducatie, verkeerseducatie, vredeseducatie, mensenrechteneducatie, ... Tegelijk bevestigt de VLOR het belang van educaties als belangrijke hefboomen voor een brede en maatschappelijk relevante vorming van jongeren. Ook beaamt het feit dat de educaties antwoorden kunnen bieden op een aantal turbulente maatschappelijke ontwikkelingen waar scholen zich mee geconfronteerd weten:

- diverse samenlevingsvormen en een aanhoudende migratiedruk die leiden tot de aanwezigheid van verschillende cultuurgemeenschappen op school;
- een samenleving die meer individualistisch wordt en gepaard gaat met een functieverandering van bepaalde ‘socialiserende’ instituties (gezin, familie, school, buurt, vereniging, kerk);
- een sterke mondialisering van de samenleving gepaard gaande met een groeiende wederzijdse afhankelijkheid met de rest van de wereld en met een stijging van de risico’s die eraan verbonden zijn (bv. milieuvervuiling, klimaatsverandering, ongelijkheid, ...);
- een toenemende onderhevigheid van de samenleving aan economische argumenten die doorslaggevend worden voor het nemen van beslissingen.

Het raamadvis van de VLOR bevestigt het feit dat het onderwijs deze maatschappelijke veranderingen niet alleen ondergaat maar hierin ook een innoverende en emanciperende functie heeft. De huidige ontwikkelingen dwingen het onderwijs immers tot een taakverruiming. Jongeren moeten bewust gemaakt worden van de globalisering en de toenemende complexiteit en onzekerheid die daarmee gepaard gaan. Het onderwijs vormt wellicht de instantie bij uitstek om jongeren te begeleiden in hun zoektocht in deze wereld vol wereldse invloeden en de daarmee gepaard gaande onzekerheden.

2.2.2 Wereldburgerschapeducatie en de vakoverschrijdende eindtermen (VOET)

In 2002 werd voor het Belgische Nederlandstalig onderwijs de vakoverschrijdende eindterm ‘opvoeden tot burgerzin’ geformuleerd door de dienst voor onderwijsontwikkeling. Onder deze eindterm werd de doelstelling ‘opvoeden tot wereldburger’ geplaatst. De educatieve pogingen om jongeren tot wereldburgers te maken en een mondiaal bewustzijn te creëren bij hen, werden samengebracht onder de noemer ‘mondiale vorming’. De thema’s die binnen mondiale vorming aan bod kwamen waren vredeseducatie, milieueducatie, ontwikkelingseducatie, mensenrechteneducatie en andere educaties waaronder media-, herinneringseducatie en sociale en culturele vaardigheden (VLOR, 2002).

In 2010 werden nieuwe vakoverschrijdende eindtermen geformuleerd voor het Nederlandstalig onderwijs. De ‘klassieke thema’s’ zoals opvoeden tot burgerzin, zijn vervangen door een nieuw kader. Dit kader bestaat uit één stam met eindtermen die gericht zijn op een aantal sleutelcompetenties (kritische zin, creativiteit, empathie, ...) en zeven contexten (lichamelijke gezondheid en veiligheid, mentale gezondheid, sociaalrelationele ontwikkeling, omgeving en duurzame ontwikkeling, politiek-juridische samenleving, socio-economische samenleving, sociaal-culturele samenleving). Daarnaast is er ook de vakoverschrijdende eindterm ‘leren leren’ die als doel heeft om leerlingen te helpen een manier van leren te verwerven die past bij hun persoon. De eindtermen in de stam alsook de eindterm ‘leren leren’ kunnen in alle onderwijs- en opvoedingsactiviteiten worden toegepast. In de contexten staan de eindtermen die typisch zijn voor een bepaald ‘inhoudelijk geheel’. Onderdelen met betrekking tot wereldburgerschapeducatie bevinden zich in verschillende contexten, namelijk in omgeving en duurzame ontwikkeling, politiek-juridische samenleving, socio-economische samenleving en sociaal-culturele samenleving. Het VOET kader van 2010 werd geformuleerd voor het einde van het secundair onderwijs en niet per graad zoals daarvoor het geval was. Dit geeft scholen een grotere verantwoordelijkheid voor de invulling van deze eindtermen en het maken van specifieke leerlijnen om gradueel deze eindtermen te behalen.

De overheid structureert het onderwijsveld, voorziet financiering en heeft deels controle over wat zich binnen de schoolmuren afspeelt. De controle over het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen is echter vrij beperkt in vergelijking met de controle op de andere eindtermen. Scholen worden gecontroleerd op de inspanningen die ze leveren voor deze vakoverschrijdende eindtermen en niet op de resultaten die de leerlingen behalen.

2.2.3 Bevorderende factoren voor wereldburgerschapeducatie op school

Uit vorig onderzoek rond burgerschapseducatie (BSE) (Kavadias & Dehertogh, 2010) en de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) (Elchardus et al., 2009) worden de volgende factoren in dalende volgorde van belangrijkheid genoemd die bijdragen tot het succes van vakoverschrijdende educaties en die het werken errond zouden vergemakkelijken.

Algemene consensus dat de motivatie van het lerarenteam en de directie cruciaal zijn voor het wel-slagen van elke vorm van educatie binnen de school. Elchardus et al. (2009) stelden wel vast leerkrachten nog te vakgebonden werken en tijdens hun opleiding te weinig vaardigheden verwerven om met vakoverschrijdende thema’s te kunnen werken.

De aanwezigheid van openheid in de omkaderende structuur om de initiatieven tot hun volle recht te laten komen en ze verder te verankeren in de school werking.

Tijd voor de werking alsook de aanwezigheid van een schoolvisie.

Daarna komt motivatie van de leerlingen, aanwezigheid van een coördinerend verantwoordelijke en de beschikbaarheid van financiële middelen. (waaronder ook kosten voor vervoer met bus, ...)

Tenslotte komen de motivatie van de ouders, de aanwezigheid van een evaluatie en registratiesysteem alsook het extern aanbod aan ondersteuning.

Kavadias en Dehertogh (2010), in hun onderzoek rond burgerschapseducatie, formuleerden een typologie van 4 types scholen naargelang de aandacht en het belang dat ze hechten aan deze educatie: scholen die doordrongen zijn van burgerschapseducatie (T1), scholen waarbij burgerschapseducatie in balans is met andere vaardigheden en kennis (T2), scholen waar burgerschapseducatie in basisvorm wordt aangeboden

(T3) en scholen die burgerschapseducatie niet als een expliciete opdracht bekijken (T4). De meeste secundaire scholen in het Kavadias onderzoek behoorden tot het 2de en 3de type. Deze typologie is weergegeven in bijlage 9.

2.2.4 Nood aan externe ondersteuning

Volgens het onderzoek rond burgerschapseducatie van Kavadias & Dehertogh (2010) wordt het aanbod van externe ondersteuning als minst noodzakelijke voorwaarde bestempeld om aan BSE te doen in secundair onderwijs ($\pm 50\%$ van respondenten). Er werd op gewezen dat heel wat secundaire scholen immers zelf initiatieven opzetten zonder bijkomende hulp. Dit wil echter niet zeggen dat men geen ondersteuning wenst. Hetzelfde onderzoek toont immers aan dat 60% van de secundaire scholen potentieel meer gebruik zou wil maken van het externe aanbod. Het gaat dan vooral om de volgende nood aan ondersteuning:

- materiaal dat toelaat om binnen de les te werken (intramuros). Vraag daalt als het verplaatsingen betreft. Scholen zijn vooral op zoek naar materiaal voor lessen en projecten (lesmateriaal, project materiaal en informatiepakketten) dat men kan koppelen aan de VOET en de eindtermen;
- gestructureerde overzichten van bestaande materiaal waar men gemakkelijk zijn weg kan in vinden;
- sterke vraag naar projectmateriaal op maat (kant en klaar) dat in de school kan gebruikt worden (minder vraag naar begeleide activiteiten in de school omwille van kost);
- behoefte aan bijscholing is kleiner dan behoefte aan concreet materiaal.

Kavadias en Dehertogh (2010) identificeerden ook een aantal hiaten in het bestaande aanbod:

- soms te veel versnippering en daarom moet men vaak heel wat energie steken in het opzoeken van info. Blijkt wel vlotter te verlopen als er een coördinator is. Er wordt gewezen op de wenselijkheid voor meer samenwerkingsverbanden tussen de diverse externe aanbieders;
- afwezigheid van een gemeenschappelijke standaard of overzicht van de kwaliteit van het aanbod;
- beperkt aanbod om te werken rond waarden en gevoelige thema's;
- in het secundair onderwijs wordt vooral gewezen op het soms onaangepast karakter van materiaal of werkwijzen voor jongeren uit het beroeps- of buitengewoon secundair onderwijs. Soms materiaal dat te abstract is of te kinderachtig. Ook het probleem van tuchthandhaving blijkt te worden onderschat door aanbieders;
- gebrek aan ondersteunend materiaal voor scholen die op zoek zijn naar manieren om op langere termijn en op grotere schaal aan BE te werken en die een sterkere verankering en duurzaamheid beogen;
- gebrek aan ondersteunende materialen voor het evalueren van WBE activiteiten.

3 | Methodologie

3.1 De steekproefftrekking

Om de studie in de scholen uit te voeren, werd gestreefd naar een representatieve staalkaart van scholen uit het voltijds gewoon secundaire onderwijs. Gezien de vraag om exploratief en kwalitatief onderzoek uit te voeren binnen een korte periode, hebben we ons moeten beperken tot een kleine steekproef van scholen. In kwalitatief of meer diepgaand onderzoek wordt namelijk geen statistische representativiteit nagestreefd op basis van een groot aantal respondenten, maar een theoretische of kwalitatieve representativiteit. Volgens Remmers en Groenland (2006) zijn de resultaten 'kwalitatief representatief als de steekproef zodanig is samengesteld dat alle relevante variaties in meningen, opvattingen, ... de mogelijkheid krijgen om zich te manifesteren binnen de steekproef en binnen het onderzoek'. Dit wordt het best bewerkstelligd door gebruik te maken van een aantal variabelen dat ten grondslag kan liggen aan variaties binnen de onderzoeksdoelgroep om vervolgens een steekproef te trekken. Dit gebeurt op basis van theorieën, expertise en ervaring van de onderzoeker en/of opdrachtgever (Remmers & Groenland, 2006). Bij het trekken van de steekproef hebben we daarom rekening gehouden met de vraag van de opdrachtgever en relevante schoolkenmerken om scholen te selecteren. De volgende schoolkenmerken kwamen aan bod: de verschillende netten (GO!, gesubsidieerd officieel onderwijs en gesubsidieerd vrij onderwijs), de onderwijsvormen (ASO, BSO, KSO en TSO), de verstedelijkingsgraad en alle Vlaamse provincies (Antwerpen, Limburg, Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen, Vlaams-Brabant) met inbegrip van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG). Het buitengewoon onderwijs werd niet mee opgenomen in de steekproef.

Gezien het aantal criteria waaraan voldaan moet worden om een representatieve staalkaart te realiseren maar rekening houdend met de factor tijd, zijn we er van uit gegaan dat we minimaal 15 scholen moesten bevragen. Met deze 15 scholen zouden we in staat moeten zijn om een steekproef van scholen te bereiken die voldoende variatie toont in bovenvermelde criteria (netten, etc.). Omdat we non-respons verwachtten, was het noodzakelijk om de beoogde steekproef te overdimensioneren. We hebben daarom een gestratificeerde steekproef van 60 scholen uit alle Vlaamse scholen voor het voltijds gewoon secundair onderwijs (956 scholen in totaal) getrokken en deze 60 scholen aangeschreven voor deelname.¹ Om de 60 scholen uit de populatie van 956 Vlaamse scholen te kiezen gebruikten we vooreerst de 2 meest relevante criteria: netten en de 5 provincies met inbegrip van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. We plaatsten de 956 scholen in een kruistabel op basis van deze 2 criteria en selecteerden at random naar ratio 60 scholen. Deze steekproef van 60 scholen leek ook een goede weerspiegeling te geven van scholen naar verstedelijkingsgraad en onderwijsvormen.

Eind oktober werden de 60 scholen uitgenodigd om deel te nemen, per post en per mail. Vervolgens werden de scholen herhaaldelijk tot de derde week van november opgebeld en opgevolgd om te vragen of ze bereid waren deel te nemen. 12 scholen van onze steekproef kwamen uit deze eerste steekproeftrekking. Tijdens de opvolging van de 60 scholen die werden getrokken uit de eerste steekproef, bleek echter vrij snel dat er een scheve vertegenwoordiging ontstond van bepaalde categorieën. Vooral BSO- en TSO-scholen uit West- en Oost-Vlaanderen leken positief te reageren. Er werd besloten een tweede steekproef te trekken van scholen uit de overgebleven populatie van

¹ We hebben hiervoor gebruik gemaakt van een bestand van het Ministerie van Onderwijs en Vorming.

896 scholen. Medio november werd deze tweede steekproef getrokken, at random, van 17 scholen. Daarbij werd rekening gehouden met de kenmerken van de scholen die reeds ja hadden geantwoord en met de type scholen die we nog onvoldoende in ons bestand van ja-scholen hadden. We hebben in de tweede fase van de steekproeftrekking overgedimensioneerd voor scholen die ASO aanbieden of een middenschool zijn, van het officieel gesubsidieerd onderwijs zijn, en/of vooral in de provincies Antwerpen, Limburg, Brussels Hoofdstedelijk Gewest en Vlaams-Brabant gelegen zijn. Daaruit zijn 2 nieuwe scholen gekomen die positief reageerden. Er werden daarnaast ook 2 scholen doelgericht aangeschreven waarvan we gegevens hadden ontvangen van Studio Globo, 2 scholen uit de gemeente Brasschaat vanwege de Wereldmeerdagse die jaarlijks georganiseerd wordt voor secundaire scholen en 2 scholen vanwege hun deelname aan het project *maatschappelijke stage* en *excelleren in actief burgerschap*. 5 van deze 6 scholen hebben toegezegd om deel te nemen. Uiteindelijk hebben in totaal 19 scholen deelgenomen aan de studie, waarvan 18 scholen zowel aan het kwantitatieve luik als aan het kwalitatieve luik deelnamen. Met andere woorden, één school heeft niet deelgenomen aan de kwantitatieve bevraging van leerlingen.

Bij het aanschrijven van de scholen hebben we benadrukt dat we hopen dat ook scholen die denken weinig met WBE bezig te zijn toch deelnemen aan het onderzoek. Op die manier trachtten we ook scholen te bereiken die minder intensief bezig zijn met WBE en zouden we ook bij hen kunnen peilen naar mogelijke belemmerende factoren en noden. Op basis van de contacten met de scholen tijdens de opvolging van de steekproeftrekking, kregen we echter de indruk dat vooral interesse in het thema de beslissing positief beïnvloedde om deel te nemen, ook wanneer er volgens de directie (nog) geen sprake was van WBE op hun school. Een reden die vaak door scholen werd meegegeven om niet deel te nemen was overbevraging.

Hoewel we geen statistische representativiteit nastreven met ons onderzoek, is het wel relevant om te kijken in welke mate de samenstelling van onze steekproef op basis van de selectiekenmerken overeenkomt met de samenstelling van de populatie van de Vlaamse scholen. Tabel 3.1 tot en met tabel 3.4 laten zien welke scholen hebben deelgenomen aan het onderzoek volgens 4 schoolkenmerken: net, provincie, onderwijsvorm en verstedelijkingsgraad. Uit de tabellen kunnen we afleiden dat we met de steekproef een redelijk representatief beeld hebben van de populatie van Vlaamse scholen. Enkel naar net toe is er een verschil in de samenstelling van de scholen tussen de steekproef en de populatie. Het gemeenschapsonderwijs is naar ratio goed vertegenwoordigd, terwijl het vrij gesubsidieerd onderwijs onder- en het officieel gesubsidieerd onderwijs oververtegenwoordigd is. Onder het officieel gesubsidieerd onderwijs zitten 3 scholen van het OVSG en 2 scholen van het provinciaal onderwijs. Naar onderwijsvorm toe (tabel 3.2) zijn alle onderwijsvormen goed vertegenwoordigd. KSO is zelfs oververtegenwoordigd. 3 van de 19 scholen (16%) bieden KSO aan, terwijl in de populatie slechts 4% van de scholen KSO aanbieden. Ook de provincies met inbegrip van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zijn goed vertegenwoordigd. We zien echter wel dat Oost-Vlaanderen licht oververtegenwoordigd is, terwijl West-Vlaanderen tegen verwachtingen in ondervertegenwoordigd is. Aanvankelijk waren het vooral scholen uit West-Vlaanderen die positief reageerden op onze oproep en zeiden mee te willen werken aan het onderzoek. Naar verloop van tijd zagen ze echter van deelname af, waardoor er een ondervertegenwoordiging ontstond. Ten slotte, we hebben ook een mooie verdeling van de scholen in onze steekproef bereikt naar verstedelijkingsgraad met het meest verstedelijkt gebied lichtjes ondervertegenwoordigd en eerder rurale gebieden lichtjes oververtegenwoordigd.

Tabel 3.1 Het aantal scholen in de populatie en de steekproef naar net (in %)

	Populatie	Steekproef
GO!	23	21
VGO	70	47
OGO	7	32
Totaal	100	100

Tabel 3.2 Het aantal scholen in de populatie en de steekproef naar onderwijsvorm (in %)

	Populatie	Steekproef
1ste graad	76	53 ²
ASO	41	37
TSO	50	53
KSO	4	16
BSO	45	53

Tabel 3.3 Het aantal scholen in de populatie en de steekproef naar provincie (in %)

	Populatie	Steekproef
Antwerpen	27	26
Limburg	15	16
Oost-Vlaanderen	21	26
Vlaams-Brabant	14	16
West-Vlaanderen	20	11
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	4	5
Totaal	100	100

Tabel 3.4 Het aantal scholen in de populatie en in de steekproef naar verstedelijkingsgraad* (in %)

	Populatie	Steekproef
1 = stedelijk	39	32
2	18	16
3	26	37
4 = ruraal	17	16
Totaal	100	100

* Om de verstedelijkingsgraad te bepalen van de locatie waarin de scholen zich bevinden, hebben we ons gebaseerd op het onderzoek van Van Hecke, Halleux, Decroly en Mérenne-Schoumaker (2009).

Hoewel we hier van 19 scholen spreken, zullen we in de bespreking van de resultaten spreken over slechts 18 scholen omdat 2 scholen in eenzelfde gemeente werden samengevoegd tijdens de kwalitatieve analyses. Deze 2 scholen liggen elk op een ander adres, maar werken samen en behoren tot hetzelfde net. De ene school biedt de onderbouw aan, de andere school de bovenbouw. Voor meer

2 De telling van het aantal scholen met een 1ste graad is gebaseerd op een ander criterium in het verkregen databestand van het Ministerie van Onderwijs en Vorming dan de telling in onze steekproef waardoor het percentage voor de 1ste graad in onze steekproef kunstmatig laag ligt.

informatie over de scholen en de schoolcodes die gehanteerd worden doorheen de bespreking van de resultaten, zie bijlage 6.

3.2 Dataverzameling

Het onderzoek werd gestart met een bevraging van een aantal stakeholders om te peilen hoe WBE volgens hen plaatsvindt in de scholen (zie hoofdstuk 4). Vragen zoals ‘Wat verstaan scholen onder WBE?’, ‘Hoe wordt WBE verankerd?’ en ‘Welke noden zijn er binnen de scholen?’ werden gesteld. De interviewleidraad die daarvoor werd gebruikt staat in bijlage 1. Vanaf de derde week van november zijn we gestart met interviews op school. In elke deelnemende school hebben we minstens 2 actoren bevestigd die verantwoordelijk zijn voor de school of het schoolteam met behulp van een semigestructureerd diepte-interview: (pedagogische) directie, VOET-coördinatoren of andere mogelijke initiatiefnemers op vlak van WBE. Vragen zoals ‘Wat begrijpt u onder WBE?’, ‘Hoe krijgt WBE vorm op school?’ en ‘Welk soort ondersteuning heeft jouw school vooral nodig?’ kwamen aan bod. In bijlage 2 en 3 zijn respectievelijk de interviewleidraad voor directie en leerkrachten opgenomen.

Naast het schoolteam hebben we een mix van leerlingen bevestigd in de deelnemende scholen. Om een representatief beeld te krijgen van de leerlingen van de deelnemende scholen, hebben we getracht leerlingen te bereiken uit de verschillende onderwijsvormen of studierichtingen en graden van de school. Om een voldoende representatief beeld te krijgen van het begrip WBE, de behoeften van leerlingen en de implementatie van wereldburgerschapseducatie in de klaspraktijk, hebben we gebruik gemaakt van zowel focusgroepen met open vragen als van vragenlijsten die door de leerlingen ingevuld moesten worden. We kozen voor focusgroepen omdat het hier gaat om een exploratief studieobject waarbij geen consensus bestaat over wat WBE precies is, hoe het precies moet worden toegepast en de noden hier rond. Focusgroepen laten toe om hier een rijker inzicht in te krijgen. In de scholen hebben we 1 à 2 groepjes van een 5- tot 12-tal leerlingen bevestigd uit verschillende studierichtingen/onderwijsvormen en graden tijdens een vrij of ander uur. Inhoudelijk bevroegen we met welke WBE-thema’s leerlingen spontaan bezig zijn, welke van deze of andere WBE-thema’s in de school aan bod kwamen en op welke wijze ze hierover leerden. Ook naar hun oordeel over de keuzes van de school met betrekking tot de WBE-thema’s en werkvormen ging onze interesse uit (zie bijlage 4 voor de interviewleidraad voor leerlingen).

Op basis van de interviews met de directies, leerkrachten en leerlingen hebben we vervolgens een web-enquête of een vragenlijst op papier ontwikkeld voor leerlingen bestaande uit voornamelijk gesloten vragen. We gingen er van uit dat bij gesloten vragen leerlingen meer bereid zijn om de vragenlijst in te vullen dan bij open vragen. Deze veronderstelling werd ook bevestigd door de geïnterviewde leerkrachten. De vragenlijst legden we voor aan minimum 2 klassen per school. We lieten de keuze van de klassen over aan de school omdat dit voor de school meer ruimte creëerde om de bevraging ingepland te krijgen tijdens de lessen, maar vroegen daarbij klassen te selecteren uit verschillende graden en studierichtingen of onderwijsvormen. In de vragenlijst kwamen verschillende onderwerpen aan bod: de thema’s met betrekking tot WB waarover de leerling leert in en buiten de school, werk- en leervormen met betrekking tot WBE op school, en opvattingen over wat er op school en in de wereld gebeurt. Zie bijlage 5 voor de leerlingenvragenlijst.

3.3 Data-analyse

We kunnen een onderscheid maken tussen een kwantitatief luik en een kwalitatief luik. De kwalitatieve analyses werden uitgevoerd aan de hand van de interviews met verschillende actoren: stakeholders buiten de school, directies, leerkrachten en leerlingen. De kwantitatieve analyses werden uitgevoerd op basis van de leerlingenvragenlijsten.

Binnen het kwalitatieve luik werden alle face-to-face interviews en telefonische interviews opgenomen (mits toestemming van de respondent) met een voicerecorder. Ook de focusgroepgesprekken werden (mits toestemming van de leerlingen) zoveel mogelijk opgenomen maar dat was in bepaalde gevallen niet mogelijk omwille van de set-up van de ruimte waarin de focusgroepen plaatsvonden. Alle interviews en focusgroepgesprekken werden hierna uitgeschreven volgens de verschillende subthema's die binnen de respectievelijke interviewleidraden aan bod kwamen. Alle verslagen werden vervolgens gelezen en stukken tekst met een specifieke betekenis werden geïsoleerd en gecategoriseerd volgens corresponderende analytische categorieën. Deze analysemethode wordt in de literatuur een verticale analyse of een 'within-case'-analyse genoemd (Kelchtermans, 1994). Daarna volgde een horizontale analyse of 'cross-case'-analyse (Kelchtermans, 1994), waarin we op basis van de codering uit de verticale analyse de interviewdata met elkaar vergeleken. Voor de analyse van de interviews met leerkrachten en directeurs en de focusgroepen gebeurde deze codering en categorisering in een Excel document waarbij de verschillende kolommen specifieke analytische categorieën vertegenwoordigen en elke rij een bepaalde school vertegenwoordigde. Op die manier werd het mogelijk om binnen specifieke categorieën trends te identificeren overheen de verschillende scholen van de steekproef. Dit omvatte onder andere het opsporen van gelijkenissen en verschillen tussen scholen alsook het identificeren van verbanden tussen verschillende analytische categorieën. Het liet ons ook toe om na te kijken in hoeveel scholen bepaalde uitspraken worden gemaakt. Op die manier konden we te brede conclusies vermijden op basis van observaties die slechts in één of een beperkt aantal scholen werden gemaakt. Deze kwalitatieve analyse werd deels in parallel uitgevoerd door 2 onderzoekers wat ons toeliet om na te kijken of beiden tot gelijkaardige bevindingen kwamen en om zo de validiteit van de bevindingen te versterken. Aangezien verschillende onderzoekers tegelijkertijd met de data dienden te werken werd besloten om Excel te gebruiken in plaats van het software pakket NVivo omwille van een sterkere toegankelijkheid van de Excel documenten via dropbox.

Binnen het kwantitatieve luik vulden in 18 van de 19 scholen, 579 leerlingen een vragenlijst in. 531 vragenlijsten werden uiteindelijk weerhouden voor de analyses. De overige 48 vragenlijsten werden niet gebruikt omdat ze onvoldoende ingevuld werden of omdat er een duidelijke indicatie was dat de leerling de vragenlijst niet betrouwbaar ingevuld had. De data werden verwerkt met het statistisch software programma MPLUS en SPSS. Factor scores werden berekend voor de verschillende attitudemetingen van leerlingen en leerlingparticipatie op school. Vervolgens werden univariate analyses uitgevoerd om na te gaan welke thema's leerlingen (willen) leren in en buiten de school en met welke werk- en leervormen ze in aanraking (willen) komen. Met behulp van multivariate analyses hebben we geanalyseerd in welke mate leerling- en schoolkenmerken het aanbod van en de voorkeur voor thema's en werkvormen verklaren. De multivariate analyses zijn allemaal logistische regressie analyses. De resultaten van de logistische regressie analyses worden weergegeven in de volgende hoofdstukken met behulp van odds ratio's. Odds ratio's geven de verhouding weer tussen de kans dat iets gebeurt ten opzichte van de kans dat iets niet gebeurt. Wanneer een odds ratio groter dan 1 is, dan is er sprake van een positief effect. Wanneer een odds ratio kleiner dan 1 is, dan is er sprake van een negatief effect. Effecten op basis van de multivariate analyses worden enkel gerapporteerd wanneer ze statistisch significant zijn op het betrouwbaarheidsniveau van 0,05 of lager. Voor meer toelichting over de analysetechnieken zie bijlage 7.

4 | Wereldburgerschapeducatie: behoeften en aandachtspunten volgens externe stakeholders

4.1 Opzet van dit onderzoeksluik

Met het oog op een zo doeltreffend mogelijke bevraging in de scholen, werd naast een literatuurstudie ook een bevraging bij externe stakeholders ingelegd. De bedoeling hiervan was om voorafgaand aan het empirisch gedeelte van dit onderzoek via experts en bevoorrechte getuigen reeds een voldoende inzicht te krijgen in de huidige trends en issues betreffende het aanbieden van wereldburgerschapeducatie in het secundair onderwijs. Het was ook de bedoeling om de resultaten van deze bevraging te gebruiken voor het op punt stellen van de interviewleidraden en vragenlijsten voor gebruik binnen de scholen.

De externe stakeholders werden bevraagd aan de hand van semigestructureerde interviews. De voornaamste thema's die hierbij werden besproken, waren:

- de notie en opvatting die scholen hebben van wereldburgerschapeducatie;
- het belang dat scholen hechten aan wereldburgerschapeducatie, met inbegrip van de drivers en de belemmerende factoren;
- de manier waarop wereldburgerschapeducatie structureel wordt verankerd en ingebed, zowel op pedagogisch vlak als op vlak van het schoolbeleid;
- behoeften en noden van scholen inzake wereldburgerschapeducatie;
- de rol die Kleur Bekennen hierrond in de toekomst zou kunnen spelen, en de afstemming hiervan met de rol van andere actoren (aanbieders van vorming; onderwijsnetten, ...);
- suggesties voor in de scholen voor te leggen vragen (aan directie, leerkrachten en leerlingen).

Tussen eind oktober en medio november 2014 vonden op die manier 14 uitgebreide interviews plaats, met enerzijds bevoorrechte getuigen uit de onderwijswereld (o.m. onderwijsnetten) en anderzijds coördinerende instanties en aanbieders van mondiale vorming of wereldburgerschapeducatie. De inzichten die hierbij werden aangeleverd over 'de scholen' waarvan we hieronder verslag doen, zijn uiteraard gebaseerd op de percepties van deze bevoorrechte getuigen. Tabel 4.1 geeft een overzicht van de externe actoren die werden bevraagd. Het gaat om negen experts uit de onderwijs- en wetenschappelijke wereld enerzijds, en 6 experts uit de wereld van aanbieders van wereldburgerschapeducatie en coördinerende organisaties anderzijds. In onderstaande tekst werd naar deze beide groepen gesprekspartners respectievelijk gerefereerd met de termen 'onderwijsvertegenwoordigers' (of vertegenwoordigers van de onderwijsnetten) en 'WBE-aanbieders'. De vaststellingen in dit hoofdstuk vertegenwoordigen steeds de opinie, de inzichten en het aanvoelen van een groot aantal van deze gesprekspartners. Er wordt echter zo veel als mogelijk aangeduid uit welke hoek een vaststelling komt, hetzij de onderwijswereld, hetzij de aanbieders, hetzij de beide.

Tabel 4.1 Overzicht van bevroegde externe stakeholders

Kleur Bekennen, nationaal (1)
Kleur Bekennen, provinciaal (1)
Ngo-federatie (1)
Studio Globo (1)
MOOOV (1)
Lerarenopleiding UCLL (1)
Scholen Zonder Racisme (1)
Pedagogische begeleiding GO! (1)
Pedagogisch Bureau VSKO, Dienst Vakoverschrijdende Thema's (1)
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen – Universiteit Antwerpen (1)
AKOV (1)
Inspectie, Departement Onderwijs, 26 november (1)
Inspecteurs geschiedenis/PAV en personenzorg/humane wetenschappen (2)
Pedagogische begeleiding OVSG (1)

4.2 Notie en opvatting van wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie (WBE)

Een eerste vaststelling, die door de meeste gesprekspartners werd naar voor geschoven, was dat er over de scholen heen een breed scala bestaat aan opvattingen en invullingen inzake WBE. Volgens een aantal aanbieders van WBE staan sommige scholen eerder afzijdig en ongeïnteresseerd tegenover het thema. Andere scholen houden het bij een vrij eenzijdige opvatting of invulling. Slechts bij een minderheid zou sprake zijn van een meer uitgewerkte visie met een daaraan beantwoordende praktijk.

Een andere vaststelling is dat wereldburgerschap (nog) geen ingeburgerde term is, en dat wanneer de term gebruikt wordt, ze eerder een culturele dan een structurele invulling krijgt. Het gaat dan om diversiteit en respect voor de eigenheid van verschillende culturen, en minder over de politieke en economische oorzaken van armoede en achterstelling, of de verbanden tussen zich op mondiaal niveau voordoende fenomenen (ongelijkheid, klimaatverandering).

Aanbieders van WBE stellen dat in de praktijk van de aanpak in scholen het Zuiden vaak vanuit een caritatieve benadering gepresenteerd wordt, vanuit een beeld van onderontwikkeling en hulpbehoefte. Een vaststelling die daarbij aansluit is dat die praktijk vaak bestaat uit een eenmalige activiteit, die niet aangevuld wordt door duiding, kennisoverdracht of een vervolgtraject. Dit neemt niet weg dat er een aantal scholen zijn die op dit gebied een sterker parcours afleggen. Bronnen uit de onderwijswereld stellen dat de louter caritatieve benadering al een stuk achter ons ligt, maar dat niettemin vaak een klassiek Noord-Zuidverhaal wordt opgevoerd.

Voorts kwam ook naar boven, vooral uit de gesprekken met onderwijsvertegenwoordigers, dat scholen voor het ontwikkelen van een eigentijds en werkbaar concept als basis voor een geïntegreerd programma niet geholpen worden door de huidige conceptuele omkadering. Het modale referentiekader wordt voorzien door de vakoverschrijdende eindtermen (VOET), waarrond evenwel bij zowel schooldirecties als leerkrachten veel onduidelijkheid bestaat inzake de exacte doelstelling en de manier waarop dit vertaald zou moeten worden in educatieve pakketten. De onderwijsvertegenwoordigers weten dat scholen de nodige blijken van inspanningen moeten kunnen voorleggen, en dat ze hierin marges en keuzemogelijkheden hebben, maar door de algemeenheid van hun formulering vormen de VOET niet vanzelf een direct hanteerbare tool. Bovendien vormt WBE niet meteen een herkenbare component binnen de VOET, maar komt ze in verspreide slagorde voor, waarbij het zowel onder de educatie burgerschap als de educatie duurzame ontwikkeling

ten dele ressorteert. Dit vergt van scholen een bijkomende coördinatie met betrekking tot taakverdeling en toewijzing van stukken leerstof aan vakleerkrachten.

Dit maakt dat we hieruit kunnen afleiden dat op het niveau van de scholen geen automatisme voorhanden is dat leidt naar een praktische invulling van WBE volgens de notie die Kleur Bekenennen van het begrip heeft. De meer algemene formulering, eigen aan het VOET concept, geeft leerkrachten en directies wel de ruimte om er hun eigen invulling aan te geven.

4.3 Drivers en praktijk van WBE in de scholen

Een voor de hand liggende driver is de interesse van de directie om WBE gestalte te geven en te integreren in het totale onderwijsaanbod van de school (alle graden, alle richtingen, in zoveel mogelijk vakken). Dit is echter slechts in een minderheid van scholen het geval, mogelijks eerder in een grootstedelijke omgeving (met een sterke multiculturele invloed) dan in een landelijke omgeving. Strikt genomen hoeft het ontbreken van een daadwerkelijk beleid rond WBE op schoolniveau niet noodzakelijk op desinteresse of slechte wil van de directie te wijzen, maar kan het een gevolg zijn van de veelheid aan keuzes en taken die op secundaire scholen afkomen.

Voorals de WBE-aanbieders zien als de voornaamste driver, met andere woorden de factor die bepaalt in welke mate en hoe WBE plaatsvindt, de al dan niet aanwezigheid van een leerkracht met oprechte interesse in het thema. Het positieve hieraan is dat men in een aanzienlijk aantal scholen een dergelijk iemand aantreft, die vanuit een persoonlijke motivatie bereid is hiervoor extra inspanningen te leveren. Vaak hebben deze leerkrachten ook connecties in de wereld van ontwikkelings-samenwerking of interculturele integratie, wat tot gevolg heeft dat zij zelf ook de band leggen met een bestaand aanbod. Volgens de respondenten zijn hier ook nadelen aan verbonden. Scholen kunnen op deze manier zeer afhankelijk worden van de toevallige motivatie van een persoon. Het kan ook een excuus zijn voor de school om rond WBE zelf geen visie of strategie uit te werken. Bovendien is het aanbod dat door een leerkracht wordt aangebracht niet noodzakelijk adequaat qua pedagogische waarde of inhoudelijke uitwerking. Ook vanuit onderwijsnetten wordt onderlijnd dat een gedragen pedagogisch project en een pedagogische coördinator belangrijke factoren zijn voor de kwaliteit en de geïntegreerde aanpak van WBE.

Een andere driver, waar de onderwijsvertegenwoordigers de nadruk op leggen, is gelegen in de kwaliteit van het externe aanbod, dat kan variëren van een set ‘educatief materiaal’ tot een geïntegreerd pakket, dat inhoudelijke overdracht van kennis en vaardigheden inhoudt, met leer- zowel als doe-elementen, en optimaliter een nascholingstraject voor de betrokken leerkracht.

Volgens sommige WBE-aanbieders vormt WBE in de praktijk al te vaak het voorwerp van een gefragmenteerde aanpak en eenmalige initiatieven, bv. als ‘special issue’ in de les godsdienst of moraal, waarbij een activiteit (b.v. wereldkeuken) niet altijd de nodige inbedding en duiding krijgt binnen het leertraject, en al evenmin aansluiting vindt in andere vakken. De rol van de aanbieder bestaat er in dit geval in ‘kant-en-klaar’ materiaal aan te leveren waarbij van de leerkracht geen zware vertaalslag gevergd wordt. Binnen het educatief continuüm komen de meer veranderings-gerichte aspecten (kritische reflectie, attitudevorming, gedragsverandering) daardoor maar weinig aan bod. Toch zijn er ook scholen die een uitzondering maken op deze regel, en in hun aanpak verder gaan dan een fragmentarische, eenmalige belichting van een bepaald aspect van wereldburgerschap.

4.4 Belemmeringen en behoeften

Belemmeringen voor het uitbouwen van een schoolbeleid rond WBE vinden hun oorsprong zowel binnen als buiten het schoolsysteem. Aanbieders van WBE hebben de indruk dat budgettaire beperkingen en administratieve werklast de keuze en de mate van inzet voor activiteiten die het strikte leerplan overstijgen, soms sterk aan banden leggen. De VOET en de inspanningsverbintenis

die ermee samenhangt worden als te weinig ondersteunend of richtinggevend aanvoeld om tot een adequate en vlot hanteerbare flow van initiatieven te komen. Er wordt in dat opzicht naar het onderwijsbeleid gekeken om de VOET meer accuraat te omschrijven en aanknopingspunten te bieden (welke soort activiteiten in welke vakken, etc.).

Ook zou in scholen, volgens WBE-aanbieders, het HRM-beleid vaak tekort schieten inzake het motiveren en lonend maken van extra-inspanningen van leerkrachten, wat maakt dat de bevologenheid soms snel uitdooft, of tot zijn minimalistische vorm wordt herleid. Bepaalde scholen geven op dat gebied anderzijds wel het goede voorbeeld: in het kader van een loopbaantraject wordt van leerkrachten verwacht dat zij na een zekere staat van dienst voor transversale taken of opdrachten een trekkersrol opnemen, wat gehonoreerd wordt door de nodige erkenning en zeggenschap binnen het beleidsteam. Dit maakt niet alleen dat het eventuele enthousiasme verduurzaamd wordt, maar het laat de school meefietsen op een individuele inzet die op die manier meer institutioneel verankerd en ingebed wordt. In de meeste scholen werkt de leerkracht die WBE inlast echter vaak in een soort isolement, wat hem/haar er ook niet toe aanzet om opgedane kennis en ervaringen te delen. Dit wordt dan immers aanvoeld als het gratis weggeven van vele extra-werkuren, en ook soms als het zich te onbeschermd blootstellen aan (al dan niet gefundeerde) kritiek van collega's. Vanuit wetenschappelijke hoek wordt ook aangevoerd dat in Vlaanderen de bereidheid tot nascholing bij leerkrachten in het algemeen eerder laag is.

Daarnaast werd enkele malen vanuit de onderwijswereld de opmerking gemaakt dat het in wezen eenvoudiger is om WBE in te leggen in het lager onderwijs of het BSO, wegens de aanwezigheid daar van een overkoepelend algemeen vak met een eerder opvoedende dan een vaktechnische strekking. Het ASO zou qua programma te gecompartmenteerd zijn, met enkel nog godsdienst of moraal als vak dat voldoende marge biedt om er WBE in te passen (in andere vakken zoals Nederlands of Aardrijkskunde zijn er hoogstens 'raakvlakken'). Dit spreekt de hoger vermelde vraag naar een meer concrete formulering van de VOET wel enigszins tegen. Men zou immers kunnen stellen dat de 'algemeenheid' waarmee de VOET geformuleerd zijn het juist makkelijker maakt om in verschillende vakken een raakvlak te vinden met WBE.

Een belemmerende factor die zich buiten de school situeert, is volgens sommige bevoorrechte getuigen de onoverzichtelijkheid van het aanbod, waardoor opportuniteiten voor een accurate matching van vraag-aanbod misgelopen worden. Dit aanbod bevindt zich in een maatschappelijke sector die vaak buiten het gezichtsveld van de onderwijswereld ligt, waardoor bijvoorbeeld het onderscheid tussen ngo's, vierde-pijler organisaties, commerciële aanbieders en coördinerende instanties (zoals Kleur Bekennen zelf) niet wordt gemaakt. Deze 'mismatch' vindt volgens aanbieders van WBE overigens plaats in de 2 richtingen, omdat aanbieders van WBE-pakketten geen manier hebben om geïnteresseerde leerkrachten te identificeren en daardoor alleen de schooldirectie aanspreken.

De behoeften die men de scholen toeschrijft, beantwoorden voor een stuk aan deze belemmeringen of de hogervermelde drivers. Scholen hebben volgens onderwijsvertegenwoordigers zowel als WBE-aanbieders vooreerst de behoefte aan de inbedding van WBE binnen het totale curriculum en een verankering in het beleid en de organisatie. Aangezien veel scholen hier kennelijk niet vanzelf toe komen, is ondersteuning nodig vanuit hogere instanties (onderwijsnetten, leerplancommissies, ...). In een ideaal scenario is WBE net zoals andere VOET een gedeelde verantwoordelijkheid van de directie en het lesgevend corps. Vanuit de realiteit echter dat WBE vaak op de rug van enkelingen neerkomt, is er een behoefte aan een HRM-beleid dat positieve incentives inbouwt voor leerkrachten die zich inzetten voor het adequaat realiseren van WBE of andere componenten uit de vakoverschrijdende educaties.

Daarnaast is er, vooral vanuit de perceptie van aanbieders, bij scholen de behoefte om gegidst te worden tot bij het passende aanbod. Gezien de grote verscheidenheid in aard en kwaliteit van het aanbod, kan een externe instantie hier een cruciale rol in spelen. Er is ook een vraag naar begeleid aanbod. Idealiter kan ook een dialoog tussen school en aanbieder tot stand gebracht worden, ten-

einde het aanbod zelf aan te passen of uit te breiden (eventueel met inbegrip van nascholing of coaching van de leerkracht).

Uit deze belemmeringen en behoeften kunnen we afleiden dat voor de uiteindelijke pedagogische en kennisoverdragende waarde van het aanbod, een stuk ‘vertaalslag’ onontbeerlijk lijkt. Hierin kunnen zowel de leerkracht als de aanbieder een rol spelen. Eerstgenoemde zou de aangeboden stof of activiteit moeten aanpassen aan de interesse en het bevattingsvermogen van de leerlingen in kwestie. De aanbieder zelf kan zoeken naar combinaties die zowel inzicht als ‘doen’ bevatten, als ook connecties maken met de leefwereld van de jongeren. De leefwereld heeft te maken met de leeftijdscategorie, de woonomgeving, de thuissituatie, etc. De uitdaging houdt mede in dat ook het didactische materiaal op deze leefwereld wordt afgestemd.

4.5 Rol van de diverse actoren

Onder deze hoofding werd vooral gepeild naar de rol die Kleur Bekennen zou kunnen spelen, en hoe deze afgestemd moet worden op de rollen van andere actoren.

Naar Kleur Bekennen toe, zien de respondenten een veelvoud aan taken, waarvan sommige in het verleden al werden opgenomen, andere minder of niet.

Naar het oordeel van sommige WBE-aanbieders zou Kleur Bekennen vooreerst het aanbod overzichtelijk moeten in kaart brengen, volgens verschillende typologieën (thema, aard materiaal, niveau, gebruikersbeoordelingen, etc.), en hierrond een proactieve communicatie naar scholen en lesgevers op touw moeten zetten.

Ten tweede kan, volgens diezelfde WBE-aanbieders Kleur Bekennen vraag gestuurd werken als adviesorgaan voor scholen. Kleur Bekennen kan scholen naar een gepast aanbod toe gidsen (wat heb ik nodig? Waar vind ik dit?) en mediëren tussen school en aanbieder rond de vraag hoe dit materiaal best vertaald wordt op maat van de school. Naast deze coaching inzake concrete initiatieven kan Kleur Bekennen de school ook adviseren inzake inbedding en verankering van WBE, en inpassing binnen het concept ‘brede school’. Met deze opvatting stemmen ook de geraadpleegde onderwijsvertegenwoordigers in. Sommigen gewagen daarbij van het aanbieden van een groeipad voor scholen (inzake de aanpak) zowel als voor leerlingen (inzake inzichten, beeldvorming, houdingen, ...). Daarbij kan ook instrumentarium ontwikkeld worden om scholen toe te laten via zelfevaluatie hun eigen progressie in deze te monitoren.

Kleur Bekennen kan ook een band met het lerarencorps opbouwen via de diverse lerarenopleidingen, zoals op bepaalde plaatsen reeds de gangbare praktijk is. Terloops werd ook opgemerkt dat Kleur Bekennen de aanvraagprocedure voor financiële ondersteuning zou kunnen vereenvoudigen en openstellen voor alle initiatieven rond WBE (niet alleen de reeds plaatsgevonden maar ook de geplande).

Voorts heeft Kleur Bekennen volgens vertegenwoordigers van de onderwijsnetten ook een taak ten aanzien van het aanbod en de aanbieders. Het aanbod zou met name gescreend kunnen worden op kwaliteit, gebruiksvriendelijkheid, tevredenheid van gebruikers, etc. Aanbieders kunnen op hun beurt ondersteund worden in het vertalen van hun educatief pakket naar een pakket dat beantwoordt aan pedagogische en didactische vereisten of aan de vereiste van een complementariteit tussen inzicht en doen/beleving. Aanbieders kunnen ook versterkt worden in niet altijd evidente opdrachten zoals begeleiding en nascholing van leerkrachten.

Van verschillende kanten werd ook gesteld dat Kleur Bekennen een betekenisvolle rol zou kunnen spelen in het opzetten van netwerken tussen scholen of tussen leerkrachten, met het oog op verankering en uitwisseling van goede praktijkervaringen. De ervaring leert dat scholen hier niet altijd zelf de aanzet toe geven.

Daarnaast zijn de meningen verdeeld over de vraag of Kleur Bekennen zelf ook aanbieder moet spelen. Enerzijds treedt zij op die manier in concurrentie met de actoren aan wie ze (cf. hierboven)

een dienst kan aanbieden. Anderzijds is de vraag en de behoefte vanuit de scholen zo groot dat er 'genoeg ruimte is voor elke bijkomende aanbieder'.

De rol van de aanbieders zou volgens vertegenwoordigers van de onderwijsnetten in de toekomst kunnen veranderen, in de richting van meer vraaggestuurd werken en het beter aanpassen van het pakket aan het niveau en de leefwereld van de leerlingengroep in kwestie. Bovendien zouden aanbieders niet alleen maar inhoud en materiaal moeten produceren, maar ook instaan voor procesbegeleiding en nascholing. Aanbieders zouden ook open moeten staan voor het zich afstemmen op een gevarieerd aanbod, waarin elke aanbieder een eigen specialiteit opneemt.

Van de schoolnetten en het onderwijsbeleid verwacht men een inspanning in het beter hanteerbaar maken van de VOET en het daarin toekennen van een herkenbare plaats van WBE.

5 | Notie en opvatting van wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie (WBE) op school

5.1 Wat verstaan directies en leerkrachten onder wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie?

Uit de gesprekken met directies, leerkrachten en leerlingen komt duidelijk naar voor dat Wereldburgerschap (WB) en Wereldburgerschapseducatie (WBE) geen eenduidige begrippen zijn maar op verschillende manieren worden begrepen en invulling krijgen overheen de scholen. Ook binnen de scholen is er van eenduidigheid weinig sprake. Bovendien gebruikt de meerderheid van de scholen de term niet, waardoor de activiteiten of projecten die onder WBE zouden kunnen ressorteren niet als dusdanig benoemd worden. Eén van de directeurs legt uit waarom dit zo is:

“Ik vind het moeilijk om als school die term te gebruiken omdat je onder die term zoveel kan verstaan. De vraag is ook of het begrip WBE ons zal vooruithelpen om de school en zijn activiteiten beter te kaderen. Leerlingen en ouders moeten het begrip ook kennen en er geen ideologie achter zijn.” (Directeur, School18-OVSG-KSO).

Dit gebrek aan een eenduidige definiëring van het begrip wordt ook bevestigd in de literatuur en werd ook aangegeven in de gesprekken met externe stakeholders.

Dat scholen het begrip niet gebruiken, betekent echter niet dat ze geen activiteiten of visie ontwikkelen waarin WBE kan geplaatst worden. Op onze vraag naar de invulling van het begrip, antwoorden de stakeholders in de scholen (directeurs en leerkrachten) immers dat de inhoud die volgens hen onder WBE valt, in hun school onder een andere ‘vlag’ leeft, zoals duurzaamheid, diversiteit, internationalisering, pluralisme en verdraagzaamheid, actief burgerschap (vooral GO!), inclusiviteit en gelijkheid vanuit een rechtenverhaal. Bovendien zijn ze het globaal eens over de doelstelling van WBE op school, die volgens hen het klaarstomen van leerlingen is om zich te kunnen positioneren en te kunnen functioneren in een geglobaliseerde en diverser wordende samenleving. We kunnen dus stellen dat de scholen voornamelijk een ‘culturele’ (bv. respect voor verschillende culturen hier in België) en ‘maatschappelijke’ (bv. het integreren en participeren aan de maatschappij hier) invulling geven aan WB met focus op de lokale context. De directeurs en leerkrachten hebben het immers over diversiteit en over respect en openheid voor de eigenheid van verschillende culturen hier in België. Ook het leren over maatschappelijke thema’s, het integreren en participeren aan de maatschappij hier, alsook het leren omgaan met lokale maatschappelijke problemen wordt expliciet naar voor geschoven door een meerderheid van de scholen. Dit wijst dus op een sterk ‘integratieve’ nadruk die scholen leggen. Uit één school (School17-GO-ASO-TSO-BSO) kwam hier rond een tegengeluid vanwege een directeur die (vanuit een Bildungsideaal) stelt dat WBE tot doel heeft om autonome en stabiele individuen te vormen die een constructieve bijdrage kunnen leveren aan de samenleving, zowel lokaal als mondiaal. De nadruk ligt bij deze directeur dus meer op de emanciperende, humaniserende taak van het onderwijs, dan op haar integratieve taak.

De onderstaande citaten uit de interviews illustreren het antwoord van directeurs en leerkrachten op de vraag wat WBE op school concreet zou kunnen betekenen. Globaal valt daarbij op dat deze stakeholders WBE op 3 niveaus invullen, die in hun beschrijving vaak door elkaar lopen: cognitieve niveau (blik verruimen, bredere kijk of historisch bewustzijn ontwikkelen op, doorbreken van stereotypes, ...), attitude (openheid, nieuwsgierig zijn, respect, bereidheid te leren van anderen,

bereidheid om kritische houding aan te nemen, bereid zijn om zich te engageren, ...) en vaardigheden (positieve bijdrage leveren, mondig zijn, dialoog kunnen aangaan, ...). Daarmee wordt ook duidelijk dat directeurs en leerkrachten WBE zien als een middel om bepaalde competenties te ontwikkelen bij leerlingen. In lijn met het onderzoek van Elchardus et al. (2009) naar de visies van dezelfde stakeholders op de vakoverschrijdende eindtermen, streven ze daarbij dus een synergie na tussen kennis, vaardigheden en houdingen (zie ook 2.1.2.1).

“Een bredere kijk hebben op de wereld. WBE als term wordt niet gebruikt in deze school. Men werkt eerder rond diversiteit in het kader van multicultureel onderwijs.” (Directeur School1-VVKSO-BSO-TSO).

“Met WBE willen we leerlingen over grenzen heen laten kijken zodat ze als wereldburger in de maatschappij staan en kunnen bijdragen tot het oplossen van maatschappelijke problemen. Maar de context dwingt er ons wel toe gezien een veranderende leerlingenpopulatie met groeiende diversiteit. WB betekent ook andere gewoontes en tradities leren kennen en daar proberen mee om te gaan en dit zowel voor leerlingen als leerkrachten.” (Leerkracht School4-VVKSO-ASO).

“Bijbrengen van burgerzin, verantwoordelijkheid, leren omgaan met maatschappelijke en mondiale problemen. Het is een witte school, met risico van ‘cocon’, dus bijbrengen hoe mensen elders moeten wonen en leven, wat de uitdagingen zijn.” (Leerkracht School5-OVSG-ASO-BSO-TSO).

“Een houding meegeven die qua tolerantie, openheid, multiculturaliteit en duurzaamheid de kerktoerenmentaliteit overstijgt.” (Directeur School6-VVKSO-ASO).

“WBE is meer dan leren over andere culturen en landen. WBE is vakoverschrijdend werken om leerlingen zoveel mogelijk te betrekken bij de maatschappij zodat ze beter geïntegreerd geraken in die maatschappij. In dat kader is het doel van WBE opvoeden tot mondigheid en leerlingen leren een plaats te vinden en in die maatschappij kunnen functioneren, eerst in hun kleine geschiedenis, dan in een groter verband en tot slot in de wereld.” (Leerkracht School8-VVKSO-BSO-TSO).

“WB zowel in het licht van milieu en duurzaamheid als een maatschappelijk-politiek thema en nadruk op duurzaam gedrag en attitude. WB snijdt ook andere thema's aan, maar die vormen dan eerder het voorwerp van de godsdienstlessen of pastorale vorming.” (Leerkracht School2-VVKSO-middenschool).

“De blik op de wereld van de leerlingen vergroten en verruimen, versus een ik-gerichtheid, hen alert maken voor globalisering, met aandacht voor de link tussen de internationale en lokale context. Onze school gelooft dat dit nodig is opdat leerlingen klaar zouden zijn voor de diverse maatschappij waarin ze leven, ook na de school.” (Leerkracht School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO).

We keken ook naar verschillen tussen scholen naargelang de leerlingenpopulatie. Vullen zij WBE anders in? Uit de analyse blijkt dat alle scholen met weinig anderstalige leerlingen en weinig leerlingen met een laag opgeleide moeder (telkens minder dan 10%) sterker de nadruk leggen op een invulling van WBE die de cocon van leerlingen of de kerktoerenmentaliteit kan doen doorbreken en hen doet beseffen dat ze niet alleen leven in Vlaanderen. Deze leerlingen hebben volgens hen dan ook het meest baat met een WBE die erin slaagt de wereld binnen te brengen in hun witte school, bijvoorbeeld via kennismaking met andere culturen en contacten met mensen ter plekke (uitwisselingen/inleefreizen). De insteek sluit daarbij in de eerste plaats aan bij de mainstream aanpak van WBE op school, waar men leerlingen op een aangename en ‘zachte’ wijze wil aansporen tot generositeit (caritatieve aanpak), engagement en openheid voor andere culturen (zie 2.1.2.3).

“De wereld binnen te brengen in deze witte school.” (Directeur School5-OVSG-ASO-BSO-TSO).

“Leerlingen dienen er zich bewust van te zijn dat de wereld niet eindigt in hun dorp.”
(School6-VVKSO-ASO).

“WBE is aandacht hebben voor de problemen die verder reiken dan de schoolpoort.”
(Directeur School13-GO-ASO-TSO-BSO)

Andere scholen ervaren minder deze nood, omdat ze te maken hebben met een groeiende diversiteit in de leerlingenpopulatie (dit zijn ook vaker TSO-BSO scholen). Zij leggen dan ook meer de nadruk op de eigen, vaak multiculturele, leefwereld als vertrekpunt of de link tussen de eigen leefwereld, lokale context en de internationale context, bijvoorbeeld via het volgen en inspelen op de actualiteit.

“Het is belangrijk om te beginnen bij de wereld hier en dan naar buiten toe te werken. Scholen kunnen niet alle wereldproblemen oplossen. We kunnen wel preventief beleid voeren rond omgaan met verschillen maar ook overeenkomsten benadrukken.” (Directeur School10-OVSG-BSO).

“Wij zetten in onze school sterk de leerlingen centraal. Daarom willen we de wereld niet naar hier halen, maar van hieruit de wereld van leerlingen opentrekken.” (Directeur School18-OVSG-KSO).

“Het doel van WBE is opvoeden tot mondigheid en leerlingen leren een plaats te vinden en in die maatschappij kunnen functioneren, eerst in hun kleine geschiedenis, dan in een groter verband en tot slot in de wereld.” (Leerkracht School8-VVKSO-BSO-TSO).

Kortom, uit de interviews blijkt dat de mondiale dimensie van WBE, door directies en leerkrachten in de eerste plaats gezien wordt als de (groeïende) diversiteit in de samenleving hier en de daarmee gepaarde uitdagingen. De meer structurele invulling van WBE met verwijzing naar de historische achtergrond en de politieke en economische oorzaken van armoede en achterstelling, of de verbanden tussen zich op mondiaal niveau voordoende fenomenen (ongelijkheid, klimaatverandering) worden in mindere mate genoemd. Slechts in 3 scholen wordt hier expliciet naar verwezen (School3-VVKSO-ASO; School7-VVKSO-BSO-TSO; School9-GO-ASO). Ook valt het op dat WBE en WB bij leerkrachten en directies zo goed als geen associaties oproept met concepten vanuit de traditionele ontwikkelingssamenwerkingssector. Slechts 2 scholen (School13-GO-ASO-TSO-BSO & School15-VVKSO-ASO) verwijzen op de vraag wat ze verstaan onder WB of WBE naar ontwikkelingslanden of ontwikkelingssamenwerking.

“WBE wordt hier ingevuld vanuit onze pijler internationalisering, waarbij we de klemtoon leggen op de N-Z verhoudingen, alsook ontwikkelingsamenwerking- en hulp. Bij ons gaat WBE dan vooral over de manier waarop daarmee in Europa moet worden omgegaan.” (Leerkracht School15-VVKSO-ASO).

Verder wordt slechts in één school verwezen naar de MDG's (School2-VVKSO-middenschool), in 2 scholen naar internationale solidariteit (School3-VVKSO-ASO & School9-GO-ASO). Wanneer er echter wordt doorgevraagd over de activiteiten die in het kader van WBE binnen de scholen worden georganiseerd, dan wordt snel duidelijk, dat een meerderheid van de scholen toch wel acties opzetten rond internationale solidariteit of N-Z verhoudingen, dit ondanks hun invulling van het begrip, die eerder gericht is op de Vlaamse of lokale context. We komen hier nog uitgebreid op terug in het volgende hoofdstuk bij de analyse van deze praktijken.

5.2 Wat is volgens leerlingen een Wereldburger?

Als de begrippen WB en WBE al weinig gekend zijn bij directies en leerkrachten dan is dit helemaal het geval bij de leerlingen. Wanneer er bij de start van de focusgroepen aan de leerlingen gevraagd werd wat het woord wereldburgerschap bij hen opriep dan bleef het meestal stil. Op het einde van de focusgroep lukte dit al heel wat beter. De tekst box hieronder illustreert een aantal antwoorden van leerlingen op de vraag ‘wat is volgens jou een wereldburger?’. Deze vraag werd gesteld op het einde van het focusgroep gesprek:

“Iemand die open staat voor andere culturen; Iemand die op de hoogte is van de actualiteit en andere landen; Je hoeft daarom niet zelf veel andere landen gezien hebben.” 5de jaars ASO (School4-VVKSO-ASO).

“Tets doen als er iets misgaat; met de wereld bezig zijn; helpen in eigen land en andere landen; Concrete voorbeelden: meedoen aan de demonstratie van Parijs naar aanleiding van de aanslagen, goederen opsturen naar een ander land.” 3de, 4de en 5de jaar BSO (School11-POV-TSO-BSO).

“Vrijwilligerswerk doen, anderen gaan helpen, iedereen is in de wereld een wereldburger (want we wonen op de aarde). Iemand die overal naar toe gaat.” 6de jaar BSO/TSO (School11-POV-TSO-BSO).

“Geïnteresseerd zijn in de cultuur van de andere. Geen discriminatie voeren.” 4de en 5de LJ ASO GO! (School9-GO-ASO)

“Een groep mensen die goed zorgt voor de wereld; mensen die proberen om de wereld beter te maken; Een persoon die de wereld wil verbeteren en wil helpen om dit waar te maken, De ideale burger; Iemand die in heel de wereld beroemd is (bv. Obama); Iemand die zich goed kan aanpassen aan andere landen, culturen, ..., iemand die zich goed kan aanpassen in elke cultuur, iemand die veel dingen weet over de wereld en veel reist in de wereld en zo ding te weten komt.” 3de en 4de TSO/BSO (School1-VVKSO-BSO-TSO).

“Iemand die van verschillende culturen thuis is; Iemand die weet wat er in de wereld gebeurt en er een mening over heeft; Een persoon die op de hoogte is van de toestand in de wereld; Een persoon die zich interesseert in alle soorten cultuur, religies, ... Van verschillende landen over heel de wereld; Een burger die kan bijdragen tot de maatschappij.” 5de en 6de jaars TSO/BSO (School1-VVKSO-BSO-TSO).

“Andere landen, andere culturen, New-York (kosmopolitische), ..., omgaan met mensen, de samenleving; verantwoordelijkheid, gelijkheid, rechten en plichten.” 2de, 3de, 4de, 5de, 6de jaar ASO (leden van de leerlingengeraad), (School3-VVKSO-ASO).

Zoals reeds was vastgesteld bij de directies en de leerkrachten geven ook de leerlingen een eerder culturele (bv. diversiteit, respect voor verschillende culturen hier in België, ...) en maatschappelijke (bv. het integreren en participeren aan de maatschappij hier) invulling aan het begrip WB met een focus op de lokale context. Alhoewel er iets explicieter verwezen wordt naar de mondiale dimensie (i.e. in relatie tot het beter maken van de wereld, kennis hebben over wat er in de wereld gebeurt en reizen) is het ook bij de leerlingen geen automatisme om te verwijzen naar een meer structurele invulling van WB (i.e. met aandacht voor diepere oorzaken van armoede en achterstelling, of de verbanden tussen zich op mondiaal niveau voordoende fenomenen). Het belang van het culturele en het maatschappelijke wordt extra scherp gesteld in scholen met een diverse leerlingenpopulatie waar leerlingen het soms lastig vinden om hun plaats in de maatschappij te vinden. Dit wordt geïllustreerd in onderstaande casus aan de hand van een reflectie van één van de onderzoekers na een focusgroep in een multiculturele BSO/TSO-school met 14 leerlingen uit het 3de jaar BSO, (enkel) jongens met een Turkse, Marokkaanse, Italiaanse en Belgische herkomst.

Casus - Zoeken naar een plaats in de maatschappij (School8-VVKSO-BSO-TSO)

Wat me globaal sterk opvalt, is dat de leerlingen, en vooral de leerlingen met een moslimachtergrond, zoekend zijn en blijf geven moeilijk hun plaats te vinden in de Vlaamse samenleving/wereld. Een leerkracht vertelde me dat de moslimleerlingen uit een gesloten Turkse gemeenschap komen. Dat blijkt ook uit de focusgroep: de leerlingen worstelen met de verwachting te moeten voldoen aan de normen en waarden van beide gemeenschappen. Ze vinden het moeilijk om beide werelden te verzoenen. Of zoals één leerling het formuleerde: *"als moslim moet je enkel de wet van Allah te volgen, maar je hebt ook de wetten die in België gelden."* Hoe daarmee omgaan? Tegelijk vinden ze ook vaak dat ze geïsoleerd worden (bv. door politie) en slachtoffer zijn van een systeem waarin ze geen plaats hebben. De leerkracht, die aanwezig was tijdens de les en op deze school pas lesgeeft, merkt dit ook op nadien en vindt dit een constante bij deze leerlingen. Ze kruipen volgens hem vaak in een slachtofferrol. Hij geeft ook aan dat hij het moeilijk vindt hiermee om te gaan en ook niet goed weet hoe hij dit kan doorprikken. Ik had tijdens het gesprek toch een klein momentje waarop dit een beetje gebeurde. Ik zei op een bepaald moment dat ik vond dat ze veel wisten en goed het nieuws volgden, waarop een leerling antwoordde: *"U vindt ons goede jongens, hè mevrouw?"*

5.3 Welke WBE gerelateerde thema's interesseren de leerlingen?

5.3.1 Volgens de focusgroepen

In de focusgroepen werd gepeild naar welke thema's of gebeurtenissen in de wereld de leerlingen vooral geïnteresseerd waren. Bij alle focusgroepen die plaatsvonden na de aanslagen in Parijs werd Charlie Hebdo, IS en terrorisme in het algemeen zogoed als door alle studenten aangeduid als thema's die hen bezig hielden. Ook oorlogen in het algemeen en meer specifiek de oorlogen in Syrië en Oekraïne worden genoemd als gebeurtenissen waar leerlingen mee bezig zijn. Andere thema's komen een stuk minder aan bod. Er lijken dus vooral thema's te worden vermeld die emotioneel en fysisch dicht naar de leerlingen toekruipen en hen een onbepaald gevoel van onveiligheid geven (bv. de terroristische aanslagen op Europese bodem of de vrees dat ebola in Europa zal verspreid raken na een ebola-geval in Spanje). Hieronder geven we een overzicht van de thema's waarvan leerlingen aangaven hierin geïnteresseerd te zijn:

- *IS, oorlog en terreur*: alle focusgroepen. (leerlingen verwijzen naar conflicten in Ukraine, Midden Oosten, Palestina en Israël, Boko Haram, ...);
- *milieu en natuurrampen*: 9 focusgroepen;
- *politiek en verkiezingen*: 5 focusgroepen;
- *armoede*: 4 focusgroepen waarvan 1 focusgroep het had over armoede in België;
- *racisme*: 3 focusgroepen (2 verwijzen specifiek naar het neerschieten van zwarte Amerikanen door blanke politieagenten);
- *milieu*: 3 focusgroepen;
- *ziektes en ebola*: 3 focusgroepen;
- *sociale media en ICT*: 3 focusgroepen;
- Thema's die slechts in 1 focus groep voorkwamen: cultuur en geschiedenis, hongersnood, financiële crisis, onderwijstekort in het zuiden, kindermishandeling, auto ongevallen, de vrijlating van Farid 'le Fou', Dutroux, videogames.

Uit de focusgroepen blijkt dat leerlingen niet heel actief bezig zijn met deze thema's maar er toch iets van opvangen uit verschillende media. Facebook wordt in een meerderheid van de gevallen vermeld als bron van informatie alsook TV en de nieuwssites van het Laatste Nieuws en Het Nieuwsblad. Onder vrienden komen deze thema's ook wel aan bod maar dan wordt er meestal niet diep op ingegaan. Eén focusgroep vermeldt ook de krant van de ouders en de school zelf als bron van informatie over de actualiteit. Een groep leerlingen van het 5de jaar ASO (School4-VVKSO-ASO) legde uit dat men onder vrienden deze thema's uit de actualiteit niet te zwaar wil

opnemen en dat men er eerder lacherig zal over doen. Anderzijds in een focusgroep met 3de jaar leerlingen BSO, waar bij de start van het gesprek ook leek dat deze thema's maar weinig leven bij de leerlingen, werd gaandeweg het gesprek toch duidelijk dat de jongeren ook over andere dingen praten en heel wat oppikken uit de media: de verkiezingen, de politieke partijen, de stakingen, de allochtonen (School10-OVSG-BSO). Opmerkelijk was ook tijdens dezelfde focusgroep dat als er denigrerend over allochtonen werd gepraat, de leerlingen elkaar soms op de vingers tikten als ze niet zo'n politiek correcte uitspraken deden bijvoorbeeld door te zeggen *'he, dat is racistisch'*.

5.3.2 Volgens de leerlingenvragenlijsten

5.3.2.1 Interesse in thema's in en buiten de school

Leerlingen werden gevraagd over welke thema's ze willen leren op school, waarover ze praten buiten de school met vrienden en waarvoor ze via de media informatie hebben vergaard. Vijftien thema's werden voorgelegd, gaande van milieu-gerelateerde thema's tot thema's zoals mensenrechten, oorlog en economie. Op basis van deze bevraging krijgen we een beeld van de thema's waar leerlingen mee bezig zijn en wat hun interesses zijn.

Uit de focusgroepen bleek dat een aantal thema's vaak werden vernoemd door de leerlingen. De gebeurtenissen in de periode van de focusgroepen hebben duidelijk een stempel gedrukt op de keuze van de thema's: oorlog (in Syrië), onthoofdingen en de aanslag in Parijs. Maar ook in de bevraging van leerlingen met behulp van de vragenlijst zien we deze belangstelling naar voren komen. Oorlog is prominent aanwezig als een van de thema's waarmee leerlingen bezig zijn buiten de school en waarover ze (meer) willen leren binnen de school (zie tabel 5.1.) Oorlog staat in de top 3 van de meest besproken thema's thuis, samen met energie- en waterverbruik en economie. De bespreking van het thema energie- en waterverbruik in huiselijke kring zal vermoedelijk het gevolg zijn van het dagelijks omgaan met verbruik. Mogelijk leggen de ouders nadruk op zuinig verbruik, terwijl het thema veel minder besproken wordt met vrienden en ook minder voorkeur krijgt om erover te leren op school.

Met vrienden bespreken jongeren niet alleen oorlog, maar ook thema's zoals omgaan met mensen van een andere cultuur of geloof en discriminatie. Deze 3 thema's genieten duidelijk een voorkeur tijdens het gesprek met vrienden. Het zijn ook de thema's die leerlingen in School10-OVSG-BSO tijdens een focusgroep spontaan onderling begonnen te bespreken.

Op school zouden leerlingen het liefst (meer) willen leren over zowel oorlog, als kinderrechten, economie en klimaatverandering. Via de media komen ze in aanraking met of zoeken ze informatie op over milieu-gerelateerde issues (vervuiling en klimaatverandering) en oorlog. Politiek sluit er nauw bij aan.

Jongeren zijn dus duidelijk bezig met wat er in de wereld gebeurt, hoewel de thema's vooral thuis, eerder met familie, zullen besproken worden dan met vrienden. Daarnaast blijken de media een belangrijke rol te spelen als bron van informatie waarnaar jongeren al dan niet actief op zoek gaan. Zoals we in het volgende hoofdstuk aantonen is echter de school de plaats bij uitstek om informatie te krijgen, nog meer dan thuis.

Tabel 5.1 De thema's waarover leerlingen leren of praten buiten de school en waarover ze willen leren op school (totaal aantal leerlingen = 531)

Thema	Buiten de school						Binnen de school	
	Thuis		Media		Vrienden			
	in %	N	in %	N	in %	N	in %	N
Vervuiling	28,6	152	56,1	298	10,2	54	20,9	111
Energie- en waterverbruik	54,0	287	42,4	225	7,5	40	22,2	118
Klimaatverandering	35,0	186	61,4	326	23,5	125	40,7	216
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren	21,1	112	51,8	275	13,4	71	35,2	187
Anders consumeren	33,5	178	29,4	156	17,5	93	17,7	94
Armoede	45,8	243	54,0	287	27,7	147	35,6	189
Economie	65,2	346	47,6	253	38,2	203	49,3	262
Politiek	49,2	261	55,6	295	24,7	131	30,7	163
Mensenrechten	27,3	145	44,6	237	20,2	107	37,1	197
Kinderrechten	26,4	140	42,2	224	19,0	101	40,7	216
Oorlog	58,8	312	65,2	346	45,8	243	48,0	255
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof	44,6	237	37,5	199	47,3	251	32,2	171
Discriminatie	45,2	240	48,0	255	43,9	233	38,6	205
Ontwikkelingslanden	22,0	117	47,8	254	12,1	64	27,9	148
Omgaan met informatie van de media	41,8	222	31,1	165	24,7	131	30,5	162

5.3.2.2 Significante verschillen in interesse naar leerling- en schoolkenmerken

Hieronder bespreken we resultaten van logistische regressie analyses op basis van de gegevens van leerlingen uit de onder- en bovenbouw (zie bijlage 7 voor meer uitleg over de analysetechniek). We geven inzicht in welke mate leerlingen verschillen in hun interesse naargelang hun achtergrond en de school waar ze naar toe gaan. We bespreken het effect van de verschillende kenmerken één voor één.

Leerlingkenmerken

In tabel 5.2 wordt weergegeven in welke mate jongens en meisjes verschillen in hun interesses. De thema's waarvoor een significant verschil werd gevonden staan vermeld in tabel 5.2. Tussen haakjes staat een cijfer vermeld. Dit is de odds ratio die werd gevonden voor het geslacht. Odds ratio's geven de verhouding weer tussen de kans dat iets gebeurt ten opzichte van de kans dat iets niet gebeurt. Cijfers lager dan 1 duiden bovendien op een negatief effect, wat in dit geval betekent dat meisjes meer en jongens minder geïnteresseerd zijn. Cijfers hoger dan 1 duiden op een positief effect, wat betekent dat jongens meer en meisjes minder geïnteresseerd zijn. Wanneer een odds ratio lager is dan 1, dan wordt vaak een inverse berekening gemaakt om beter de verhouding tussen de kans dat iets gebeurt ten opzichte van de kans dat iets niet gebeurt te begrijpen.

Tabel 5.2 toont aan dat er veel verschillen zijn tussen meisjes en jongens. Vooral meisjes zijn sterker geïnteresseerd in een aantal thema's dan jongens. Ze bespreken thuis 1,67 (=1/0,60 voor andere culturen) tot 2,44 keer (=1/0,41 voor anders consumeren) vaker 'anders consumeren', rechten, omgaan met anders-zijn (andere culturen & discriminatie), en ontwikkelingslanden. Ook met vrienden bespreken ze 4,17 keer (=1/0,24) vaker dan jongens mensen- en kinderrechten, terwijl jongens meer geïnteresseerd zijn in politiek en omgaan met informatie uit de media. Gelijkaardige verschillen stellen we vast wanneer we vragen over welke thema's jongeren op school willen leren.

Enkel wanneer het neerkomt op het gebruik van de media zien we geen verschillen naar geslacht. Ook voor de meeste milieu-gerelateerde issues, ongeacht het kanaal waarlangs het besproken wordt, zien we geen geslachtsverschillen.

Tabel 5.2 **Significante effecten van geslacht op interesse weergegeven met odds ratio's**

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling				
Energie- en waterverbruik				2,22
Klimaatverandering				
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren				
Anders consumeren	0,41			
Armoede				0,40
Economie				2,00
Politiek			1,78	2,21
Mensenrechten	0,51		0,24	0,38
Kinderrechten	0,42			0,34
Oorlog				2,22
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof	0,60		2,56	0,55
Discriminatie	0,59			0,53
Ontwikkelingslanden	0,50			
Omgaan met informatie van de media				

Tabel 5.3 toont het verschil naar thuistaal. Wanneer leerlingen aangeven dat ze een andere taal dan het Nederlands spreken thuis (al dan niet naast het Nederlands), hebben we ze ‘anderstalig’ genoemd. Ruim 20% van de leerlingen zegt (ook) een andere taal te spreken dan het Nederlands thuis. Volgens tabel 5.3, onderscheiden anderstalige leerlingen zich van (uitsluitend) Nederlandstalige leerlingen door hun interesse in mensenrechten, economische issues en discriminatie of omgaan met andere culturen. Vooral op school hebben ze bijna 2 tot 3 keer meer behoefte om hierover te leren. Opnieuw stellen we vast dat het verzamelen van informatie via de media niet verklaard kan worden door een leerlingkenmerk.

Tabel 5.3 **Significante effecten van thuistaal op interesse weergegeven met odds ratio's (= het spreken van een andere taal)**

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling				
Energie- en waterverbruik				
Klimaatverandering				
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren			2,69	
Anders consumeren			2,14	
Armoede				2,44
Economie			1,81	1,90
Politiek				
Mensenrechten	2,23			2,90
Kinderrechten				
Oorlog				
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof	1,88			2,18
Discriminatie				1,97
Ontwikkelingslanden				
Omgaan met informatie van de media				

In bijlage 7 staat vermeld hoe we op basis van een dertigtal uitspraken enkele schalen hebben geconstrueerd die de attitude van leerlingen meet met betrekking tot een aantal gebeurtenissen in de wereld. We zouden deze attitudes ook 'global attitudes' kunnen noemen. Het gaat om (1) Leerlingparticipatie; (2) interesse in actualiteit; (3) betrokkenheid bij wereldproblematiek; (4) interesse in andere culturen en respect voor anders-zijn; (5) open staan tegenover anders consumeren; (6) begrip voor armoedekwesties; (7) het belang dat men hecht aan meningsuiting en (8) zorg dragen voor het milieu. De attitudes zijn telkens positief geformuleerd en duiden een zekere mate van begrip, interesse of betrokkenheid. In de analyses hebben we echter niet voor elk thema of interessegebied alle mogelijke attitudes meegenomen, maar enkel de meest relevante. Zo hebben we bijvoorbeeld in geval van de 4 milieu-gerelateerde thema's de attitude van de jongeren ten opzichte van de zorg voor het milieu meegenomen en in geval van het thema politiek, interesse in actualiteit meegenomen. Voor het thema 'omgaan met de media' hebben we geen goede schaal met bijbehorende factorscores kunnen berekenen en hebben we de 2 items 'vertrouwen in internet' en 'vertrouwen in de televisie' afzonderlijk meegenomen.

In tabel 5.4 zien we veel significante en positieve effecten van de attitude van jongeren op hun interesses in een thema. Gezien het feit dat een attitude en het tonen van een interesse conceptueel dicht bij elkaar leunen, is dit resultaat niet erg verrassend. De attitudes van leerlingen verklaren veel thema's die thuis besproken worden, de informatie die verzameld wordt via de media en de wens om over deze thema's (meer) te leren op school. Met betrekking tot de gesprekken met vrienden, is de attitude vooral bepalend voor economisch gerelateerde issues (consumeren, armoede, economie), politiek en oorlog. We stellen echter ook vast dat buiten de school het bespreken of leren over de meeste milieu-gerelateerde thema's en ontwikkelingslanden attitude geen verklaring biedt. Slechts 2 negatieve effecten worden waargenomen: wanneer het vertrouwen in de media (in dit geval internet) groot is, dan blijkt dat er minder vaak over het gebruik van de media gesproken wordt thuis. We zouden ook andersom kunnen stellen: vermoedelijk wordt het thema vooral op een kritische manier besproken thuis en zal de jongere bijgevolg ook minder vertrouwen vertonen

in de media. Ten slotte, het is opmerkelijk om te zien dat de wil om (meer) over economie te leren op school samengaat met minder begrip voor armoedekwesties.

Tabel 5.4 **Significante effecten van attitude op interesse weergegeven met odds ratio's**

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling	1,12			1,29
Energie- en waterverbruik				1,26
Klimaatverandering				1,16
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren				1,19
Anders consumeren	1,36		1,35	
Armoede	1,39		1,20	1,56
Economie	1,20	1,26	1,21	0,80
Politiek	1,41	1,17	1,36	1,80
Mensenrechten	3,00			5,16
Kinderrechten		2,31		4,09
Oorlog	1,26	1,29	1,30	1,34
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof	1,31	1,16		1,40
Discriminatie	1,14			1,40
Ontwikkelingslanden				6,84
Omgaan met informatie van de media	0,68	1,39		

* Attitude is hier aan de hand van factor scores berekend (zie bijlage 7). Factor scores zijn gestandaardiseerd waardoor de effectgroottes vermeld in deze tabel niet gemakkelijk te interpreteren zijn. Wel blijft de regel dat cijfers hoger dan 1 duiden op een positief effect en cijfers lager dan 1 duiden op een negatief effect.

Schoolkenmerken

Hieronder bespreken we het effect van verschillende schoolgerelateerde kenmerken: het leerjaar/de graad, onderwijsvorm, net, leerlingparticipatie op school, schoolgrootte, verstedelijkingsgraad en het aantal laagopgeleide moeders.

In tabel 5.5 en tabel 5.6 zien we in welke mate interesse evolueert naargelang leerlingen vorderen in hun schoolloopbaan. In de bovenbouw stellen we vast dat heel duidelijk het leerjaar geen effect heeft op de wens van leerlingen om te leren op school over de verschillende thema's. Buiten de school zien we een bijna gelijkaardige trend voor de gespreksthema's thuis. Er is slechts één effect aanwezig, voor het thema 'omgaan met de media'. Het omgekeerde van 0,74 is 1,35 wat betekent dat leerlingen in een bepaald leerjaar 1,35 keer meer kans maken om dit thema thuis te bespreken dan leerlingen uit een leerjaar hoger. Wellicht gaan ouders er van uit dat jongere kinderen nog niet voldoende mediawijsheid hebben en ingelicht moeten worden over het gebruik van de media. Naarmate ze ouder worden zullen zij daarin minder begeleiding krijgen van thuis uit.

Het leerjaar verklaart vooral waarom men informatie via de media vergaart en waarom men spreekt met vrienden over een aantal thema's. Hoe verder in de schoolloopbaan, en doorgaans ook hoe ouder leerlingen worden, hoe meer zij een aantal thema's bespreken met hun vrienden en informatie opzoeken of verkrijgen via de media. Dit geldt vooral voor milieu, economische issues, politiek en oorlog, omgaan met anders-zijn en mensenrechten. Voor het thema ontwikkelingslanden lijkt het leerjaar niet bepalend te zijn.

Tabel 5.5 **Significante effecten van leerjaar op interesse weergegeven met odds ratio's**

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling			1,48	
Energie- en waterverbruik		1,30		
Klimaatverandering				
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren				
Anders consumeren		1,47	1,76	
Armoede			1,48	
Economie		1,54	1,40	
Politiek		1,37	1,62	
Mensenrechten		1,35	1,53	
Kinderrechten				
Oorlog			1,38	
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof		1,27		
Discriminatie		1,30	1,31	
Ontwikkelingslanden				
Omgaan met informatie van de media	0,74			

Wanneer we bijkomend een vergelijking maken tussen enerzijds de 1ste graad en anderzijds de bovenbouw, dan zien we niet alleen verschillen voor de thema's die besproken worden met vrienden en het mediagebruik, maar ook voor de thema's die thuis besproken worden en voor de thema's waarover men op school wil leren. De effecten zijn doorgaans negatief. Op school is men in de 1ste graad minder vragende partij om te leren over armoede, economie, politiek en oorlog dan in de bovenbouw. Of anders gezegd, op basis van de inverse berekening, leerlingen uit de bovenbouw zullen ruim 2 tot 3 keer sneller zeggen dat ze hierover willen leren dan leerlingen uit de onderbouw. Ook thuis wordt er minder vaak gesproken over milieu, economie, en het omgaan met anders-zijn. Daarentegen komt het thema kinderrechten thuis wel 2 keer vaker aan bod in de 1ste graad dan in de bovenbouw. Dit zou er op kunnen wijzen dat leerlingen vooral in de 1ste graad minder behoefte hebben om binnen en buiten de school bezig te zijn met een aantal thema's dan leerlingen in de bovenbouw.

Tabel 5.6 **Significante effecten van graad op interesse weergegeven met odds ratio's (1ste graad versus 2de graad, 3de graad & 7de specialisatiejaar)**

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling	0,40			
Energie- en waterverbruik	0,49			
Klimaatverandering		0,41		
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren				
Anders consumeren			0,28	
Armoede		0,51	0,35	0,47
Economie	0,45	0,42	0,15	0,43
Politiek			0,15	0,34
Mensenrechten				
Kinderrechten	2,12			
Oorlog		0,37		0,30
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof	0,39		0,35	
Discriminatie	0,50	0,50	0,45	
Ontwikkelingslanden			0,33	
Omgaan met informatie van de media			0,41	

In tabel 5.7 worden de resultaten voor verschillen naar onderwijsvorm weergegeven. ASO is telkens de referentiecategorie waartegen andere onderwijsvormen worden vergeleken. Ook tabel 5.7 geeft een aantal interessante bevindingen weer. Naar onderwijsvorm toe zien we bijvoorbeeld nauwelijks verschillen in de gespreksthema's op het thuisfront. Enkel oorlog wordt thuis minder vaak besproken door leerlingen uit het ASO dan door leerlingen uit andere onderwijsvormen. Leerlingen uit het TSO en KSO bespreken het thema tot ruim 2 à 3 keer vaker dan ASO-leerlingen.

De gespreksthema's met vrienden vertonen interessante verschillen met het mediagebruik. Vooral KSO-leerlingen zijn beduidend meer bezig met 'anders consumeren', milieu-gerelateerde issues en mens- en kinderrechten dan ASO-leerlingen in hun gesprekken met vrienden. Ook met betrekking tot oorlog lijken ASO-leerlingen minder geïnteresseerd te zijn dan andere leerlingen. Maar met betrekking tot mediagebruik zien we dat ASO-leerlingen meer informatie vergaren dan andere leerlingen. Mogelijk zou dit mediagebruik het gevolg kunnen zijn van huistaken die ASO-leerlingen krijgen waaronder de opdracht om informatie op te zoeken of actualiteit te volgen. In het volgende hoofdstuk zien we meer over de werk- en leervormen waaronder mediagebruik.

Met betrekking tot de wensen over het leren van thema's op school, zien we dat ASO-leerlingen, meer dan TSO- en BSO-leerlingen, willen leren over economie, kinderrechten, discriminatie en ontwikkelingslanden. ASO-leerlingen vernoemen deze thema's ruim 2 tot 5 keer vaker dan andere leerlingen (omgekeerde van 0,17 en 0,42). Maar voor de overige thema's zoals politiek, armoede, omgaan met de media en andere culturen is er geen verschil in interesse naar onderwijsvorm, noch binnen noch buiten de school.

Tabel 5.7 **Significante effecten van onderwijsvorm op interesse weergegeven met odds ratio's (ASO versus TSO, KSO, BSO)**

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling		0,37 ²		
Energie- en waterverbruik		0,35 ³	33,62 ¹ 0,60 ³	
Klimaatverandering			3,11 ³	
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren		0,30 ¹	8,50 ¹	
Anders consumeren		0,37 ²	22,36 ¹	
Armoede				
Economie				0,26 ³
Politiek				
Mensenrechten		0,33 ²	11,94 ¹	
Kinderrechten		0,16 ¹	2,48 ¹	0,42 ²
Oorlog	3,51 ¹ 2,18 ²	0,18 ¹	5,03 ¹ 3,04 ² 2,66 ³	
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof				
Discriminatie				0,32 ³
Ontwikkelingslanden				0,17 ²
Omgaan met informatie van de media				

¹ KSO; ² TSO; ³ BSO.

In tabel 5.8 worden de verschillen naar het net belicht. GO! staat voor gemeenschapsonderwijs en dient als referentiecategorie in de analyses, VGO voor het secundair onderwijs van het katholieke net en OVG voor het stedelijk, gemeentelijk en provinciaal onderwijs.

Er zijn niet zoveel verschillen in interesse naar net te bespeuren als naar onderwijsvorm. Leerlingen uit GO! scholen blijken minder met een aantal thema's bezig te zijn thuis en via de media of hebben minder verwachtingen omtrent de school (milieu, economie, media, kinderrechten en ontwikkelingslanden) dan leerlingen uit scholen van de andere netten. Daarentegen, in gesprekken met vrienden komen thema's zoals rechten en ontwikkelingslanden wel vaker aan bod bij GO! leerlingen dan bij andere leerlingen.

Tabel 5.8 **Significante effecten van net op interesse weergegeven met odds ratio's (GO! versus VVKSO, OVSG-PO)**

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling		3,64 ¹		2,54 ¹
Energie- en waterverbruik	4,64 ¹			
Klimaatverandering				
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren				
Anders consumeren				
Armoede				3,10 ²
Economie	3,10 ²			
Politiek				
Mensenrechten			0,16 ¹ 0,11 ²	
Kinderrechten		2,59 ²	0,19 ²	
Oorlog			0,37 ¹	4,11 ²
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof				
Discriminatie				
Ontwikkelingslanden			0,19 ²	
Omgaan met informatie van de media	3,37 ¹ 3,36 ²			

¹ OGO; ² VGO.

In bijlage 7 hebben we vermeld hoe we naast een aantal 'global attitudes' ook leerlingparticipatie hebben gemeten op school. In tabel 5.9 staat de impact van leerlingparticipatie op school vermeld. We zien dat er niet zoveel effecten zijn, maar dat de meeste effecten wel positief zijn. Hoe meer de leerling op school ervaart te worden betrokken bij het schoolse of klasgebeuren, hoe meer hij of zij thuis een aantal thema's zal bespreken. Leerlingparticipatie heeft echter geen effect op media-gebruik. Het vertoont wel een interessant negatief effect op de wens van de leerlingen om te leren over discriminatie. Hoe minder leerlingparticipatie gerealiseerd wordt op school, hoe meer een leerling behoefte heeft om te leren over discriminatie.

Tabel 5.9 Significante effecten van leerlingparticipatie op interesse weergegeven met odds ratio's*

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling	1,35			
Energie- en waterverbruik				
Klimaatverandering	1,36			
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren		1,53		
Anders consumeren				
Armoede				
Economie				
Politiek				
Mensenrechten	1,43			
Kinderrechten				
Oorlog				
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof				
Discriminatie				0,74
Ontwikkelingslanden	1,34			1,35
Omgaan met informatie van de media				

* Leerlingparticipatie werd gemeten aan de hand van gestandaardiseerde factor scores waardoor de effectgroottes hier niet duidelijk te interpreteren zijn. Zie opmerking tabel 5.4.

Tabel 5.10 toont de impact van de bespreking van het thema op school op de interesse van de leerlingen. Hier zien we een aantal interessante effecten. Vooral voor mediagebruik en de gesprekken met vrienden, en in mindere mate voor de gesprekken thuis, zien we dat de behandeling van het thema een significant positief effect heeft. Behandeling van hetzelfde thema op school vermeerderd de kans tot gebruik van media of gesprekken met vrienden over hetzelfde thema met 1,7 tot 3,6. Met andere woorden, dat wat op school gezien wordt, dat bepaalt mogelijk ook de gesprekken en informatievergaring buiten de school. Voor mediagebruik zou dit kunnen betekenen dat het (deels) in opdracht van de school gebeurt in het kader van opzoekwerk of een huistaak om het nieuws te volgen. Echter, datgene wat op school wordt behandeld verklaart niet echt in welke mate een leerling (nog meer) wil leren over het thema, met uitzondering voor discriminatie.

Tabel 5.10 Significante effecten van het behandelde thema op school op interesse weergegeven met odds ratio's

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling			3,58	
Energie- en waterverbruik			2,73	
Klimaatverandering	2,25		3,08	
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren		1,87		
Anders consumeren	1,68	2,74		
Armoede		1,88		
Economie				
Politiek			1,91	
Mensenrechten	2,10		2,04	
Kinderrechten		1,69		
Oorlog			3,15	
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof		1,93		
Discriminatie	2,23			2,18
Ontwikkelingslanden				
Omgaan met informatie van de media		1,71	1,83	

Tabel 5.11 tot en met tabel 5.13 tonen de impact van het aandeel van laagopgeleide moeders in de school, schoolgrootte, en de verstedelijkingsgraad. Voor alle 3 schoolkenmerken kan gezegd worden dat ze nauwelijks of geen effect hebben op wat er met vrienden wordt besproken, het media-gebruik en de wensen van leerlingen om te leren op school. Enkel voor de gesprekken thuis zien we een aantal relevante (negatieve) effecten. Leerlingen uit grotere scholen zijn thuis minder vaak bezig met milieu, economische issues en omgaan met media. Leerlingen uit scholen met relatief meer laagopgeleide moeders zullen thuis minder vaak thema's bespreken zoals milieu, economische issues, oorlog en andere culturen. Leerlingen uit scholen in verstedelijkt gebied zullen thuis minder vaak praten over economie, politiek en oorlog. Alleen voor verstedelijkingsgraad vinden we een positief effect op het willen leren binnen de school: leerlingen uit scholen in een stedelijk gebied willen vaker dan leerlingen van scholen in een minder verstedelijkt gebied leren over omgaan met andere culturen en geloven. Mogelijk kan dit verklaard worden doordat in verstedelijkte gebieden er meer diversiteit aanwezig is in de regio dan in rurale gebieden.

Tabel 5.11 Significante effecten van schoolgrootte op interesse weergegeven met odds ratio's*

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling	0,996			
Energie- en waterverbruik				
Klimaatverandering	0,997	0,998		
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren				
Anders consumeren				
Armoede	0,997			
Economie	0,997			
Politiek				
Mensenrechten				
Kinderrechten				
Oorlog				
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof				
Discriminatie				
Ontwikkelingslanden			1,004	
Omgaan met informatie van de media	0,997			

* Effectgroottes voor schoolgrootte en laagopgeleide moeders zijn eerder klein. Dit komt omdat beide variabelen continue variabelen zijn. Een effectgrootte van 1 004 voor ontwikkelingslanden besproken met vrienden betekent in dit geval bijvoorbeeld dat een leerling uit een school met 100 leerlingen 1 004 keer meer kans maakt om dit thema te bespreken dan leerlingen uit een school met 99 leerlingen.

Tabel 5.12 Significante effecten van aandeel laagopgeleide moeders op interesse weergegeven met odds ratio's

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling	0,95			
Energie- en waterverbruik	0,97			
Klimaatverandering		0,97		
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren				0,97
Anders consumeren				
Armoede	0,95	0,97		
Economie	0,97	0,97		
Politiek				
Mensenrechten				
Kinderrechten				
Oorlog	0,96			
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof	0,97			
Discriminatie				
Ontwikkelingslanden				
Omgaan met informatie van de media				

Tabel 5.13 **Significante effecten van verstedelijkingsgraad op interesse weergegeven met odds ratio's**

Thema	Buiten de school			Binnen de school
	Thuis	Media	Vrienden	
Vervuiling		0,76		
Energie- en waterverbruik				
Klimaatverandering				
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren				
Anders consumeren				
Armoede				
Economie	0,76			
Politiek	0,65			
Mensenrechten				
Kinderrechten				
Oorlog	0,73			
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof				1,45
Discriminatie				
Ontwikkelingslanden				
Omgaan met informatie van de media				

5.3.2.3 **Samenvatting en conclusies**

Hieronder vatten we de conclusies die we kunnen trekken op basis van de analyses samen. Op de vraag welke thema's jongeren interesseren stellen we het volgende vast:

Interesse in het algemeen

- Jongeren zijn het meest geïnteresseerd in oorlog. Daarnaast vertonen ze ook interesse in economie, politiek, het milieu en rechten. Die interesse is zichtbaar in de gesprekken die ze thuis voeren, wat ze vernemen via de media en waarover ze willen leren op school. Met vrienden wordt er naast oorlog vooral gepraat over het omgaan met mensen die anders zijn.
- Buiten de school lijkt de media vooral de eerste informatiebron te zijn voor de meeste thema's. Op de tweede plaats komt het thuisfront.

Verskil in interesse naar leerlingkenmerken

- Jongens en meisjes verschillen duidelijk in hun wens om te leren over bepaalde thema's en in hun gesprekken met het thuisfront en vrienden. Meisjes zijn vooral meer dan jongens geïnteresseerd in anders consumeren en armoede, mens- en kinderrechten, discriminatie en omgaan met andere culturen. Jongens hebben meer interesse in politiek, economie, oorlog, media-, energie en waterverbruik. Opmerkelijk zien we geen verschillen tussen jongens en meisjes wanneer het gaat over verzamelen van informatie via de media.
- Anderstalige leerlingen onderscheiden zich van uitsluitend Nederlandstalige leerlingen door hun interesse in mensenrechten, economische issues en het omgaan met anders zijn. Vooral op school hebben ze behoefte om hierover meer te leren. We zien geen verschillen tussen jongeren naar thuistaal wanneer het gaat over verzamelen van informatie via de media.
- De attitude van leerlingen ten aanzien van een aantal gebeurtenissen in de wereld verklaren sterk de thema's die thuis besproken worden, de informatie die verzameld wordt via de media en de wens om over deze thema's (meer) te leren op school. In mindere mate is het ook belangrijk voor de gespreksthema's met vrienden. Interesse in milieu en ontwikkelingslanden zijn thema's die buiten de school moeilijk door attitude verklaard worden.

Verskil in interesse naar schoolkenmerken

- Hoe verder in de schoolloopbaan, en doorgaans ook hoe ouder leerlingen worden, hoe meer zij een aantal thema's bespreken met hun vrienden en informatie opzoeken of verkrijgen via de media. Dit geldt vooral voor milieu, economische zaken, politiek en oorlog, omgaan met anders-zijn en mensenrechten. Voor het thema ontwikkelingslanden lijkt het leerjaar niet bepalend te zijn in de bovenbouw. Terwijl er in de bovenbouw nauwelijks een verschil bestaat naar leerjaar in de thema's die worden besproken met familie en de wensen over het leren op school, zien we dat de 1ste graad het vooral thuis, en in mindere mate op school, minder bezig is of wil zijn met wat er in de wereld gebeurt.
- Naar onderwijsvorm toe zien we nauwelijks verschillen in de gespreksthema's op het thuisfront. Met betrekking tot de gespreksthema's met vrienden, zien we dat vooral KSO-leerlingen meer bezig zijn met 'anders consumeren', milieu-gerelateerde issues en mens- en kinderrechten dan ASO-leerlingen. Maar, met betrekking tot de wensen om te leren binnen de school zien we dan weer dat ASO-leerlingen meer dan TSO- en BSO-leerlingen, willen leren over economie, kinderrechten, discriminatie en ontwikkelingslanden.
- Het net is in minder mate een belangrijke verklarende factor dan onderwijsvorm voor de interesses van de leerlingen. Leerlingen uit GO! scholen blijken thuis en via de media minder met een aantal thema's bezig te zijn of hebben minder verwachtingen omtrent de school dan leerlingen van scholen van de andere netten. Daarentegen, in gesprekken met vrienden komen thema's zoals rechten en ontwikkelingslanden wel vaker aan bod bij GO! leerlingen dan bij andere leerlingen.
- Ook leerlingparticipatie op school is geen sterke voorspeller voor de interesses. Leerlingparticipatie heeft een positief effect op enkele thema's die thuis besproken worden, en een interessant negatief effect op de wens bij leerlingen om te leren over discriminatie.
- Dat wat op school gezien wordt, bepaalt ook de gesprekken en informatievoorziening buiten de school. Het heeft echter nauwelijks invloed op de wens van leerlingen om (nog meer) te leren over een bepaald thema.
- De impact van het aandeel van laagopgeleide moeders in de school, schoolgrootte, en de verstedelijkingsgraad is nauwelijks of niet aanwezig voor wat er met vrienden wordt besproken, het mediagebruik en de wensen van leerlingen om te leren op school, bovenop de andere kenmerken. Enkel voor de gesprekken thuis zien we een aantal relevante effecten, waaruit blijkt dat leerlingen uit kleine scholen, scholen met relatief weinig laagopgeleide moeders en scholen in rurale gebieden vaker een aantal thema's zullen bespreken thuis.

Samengevat kunnen we zeggen dat jongeren geïnteresseerd zijn in wat er op de wereld gebeurt. Vooral datgene wat wellicht in de media het meeste aandacht krijgt domineert de gesprekken thuis, met vrienden en de interesse van leerlingen op school. Buiten de school blijken de media namelijk de eerste informatiebron te zijn voor de meeste thema's.

Maar er zijn ook verschillen op te merken onder de jongeren. Niet iedereen is op dezelfde manier betrokken bij een aantal thema's. Opvallend is het verschil tussen jongens en meisjes. Dit verschil is sterk aanwezig met meisjes vooral geïnteresseerd in thema's die een zekere empathie veronderstellen zoals armoede, kinderrechten, discriminatie enzovoort. Jongens zijn eerder geboeid door economische en politieke gebeurtenissen. Daarnaast is het effect van anderstaligheid interessant: vooral op school willen ze graag meer leren over mensenrechten, economische issues en het omgaan met anders-zijn (ander geloof, cultuur, verschillen in seksuele geaardheid, etc.). Ten slotte bepaalt de attitude of de openheid en betrokkenheid tot een aantal gebeurtenissen op de wereld, niet zo verrassend ook, de keuze voor vele thema's.

Schoolgerelateerde kenmerken dragen ook sterk bij tot de verklaring van interesses, maar dan in de eerste plaats toch wanneer het gaat over de uiting van deze interesses buiten de schoolmuren. Hoewel leerlingen uit de 1ste graad voor een aantal thema's minder interesse tonen met betrekking tot leren binnen de school, is het duidelijk dat leerjaar geen onderscheid maakt in interesses in de

bovenbouw. Ook de impact van de onderwijsvorm op interesses of wensen om te leren binnen de school is niet overweldigend. Slechts voor een kwart van de thema's kan gesteld worden dat ASO-leerlingen meer interesse hebben dan TSO- en BSO-leerlingen. De onderwijsvorm lijkt een iets groter effect te hebben op de gespreksthema's met vrienden en het mediagebruik buiten de school. Maar interessant is hierbij dat we niet de ASO-leerlingen maar de KSO-leerlingen zien primeren in hun gesprekken met vrienden. De interesses buiten de schoolmuren worden verder sterk bepaald door het leerjaar en de mate waarin het thema op school reeds werd behandeld. Dit is een interessant gegeven: de school lijkt voor een deel te bepalen wat buiten de schoolmuren besproken wordt.

6 | Hoe komt WB en WBE aan bod op school?

De algemene trend is dat WBE (in haar brede betekenis) in een meerderheid van de scholen vorm krijgt in een indrukwekkende mix van diverse activiteiten en projecten. Gezien de brede invulling die aan het begrip WBE gegeven wordt (zie ook hoofdstuk 5), is het wellicht geen al te grote verrassing dat we in *alle* scholen voorbeelden van activiteiten, projecten, lessen of vakken konden vinden waarvan directies of leerkrachten vonden dat ze mogelijk tot WBE behoorden of met WBE konden gelinkt worden. Daarbij wordt de organisatie en de kwaliteit van deze initiatieven in grote mate gedragen door de leerkrachten, die zich hiervoor vaak vrijwillig engageren (als het gaat om initiatieven die niet vakspecifiek zijn). In dat licht is de rijke diversiteit rond WBE (of actief burgerschap) des te verrassender en opvallender. Die diversiteit geldt voor de soorten activiteiten die worden ontwikkeld (activiteiten, projecten en lessen), de thematieken die worden behandeld, de werkvormen die worden gebruikt (in en buiten de lessen), de organisatie van de activiteiten en de initiatiefnemers.

In dit hoofdstuk onderzoeken we de aanwezige diversiteit op onderliggende patronen en verbanden. Daarbij kijken we eerst globaal op basis van de kwantitatieve data naar de thema's en werkvormen die aan bod komen in de scholen (6.1). Vervolgens onderzoeken we in welke mate WBE is verankerd in de activiteiten, projecten en lessen die in de verschillende scholen plaatsvinden. Bij die bespreking horen ook gedetailleerde beschrijvingen van deze activiteiten, projecten en lessen (6.2 - 6.3). Tot slot geven we een overzicht van enkele opvallende tendensen en verbanden met betrekking tot de uitwerking van WBE op school (6.4).

6.1 Thema's en werkvormen

6.1.1 Thema's

6.1.1.1 De behandelde thema's en tevredenheid hierover

We hebben jongeren gevraagd naar de thema's die aan bod zijn gekomen sinds ze op hun huidige school zijn. In tabel 6.1 wordt weergegeven welke thema's door hoeveel jongeren werden aangekruist. Daarnaast hebben we in tabel 6.1 ook de cijfers uit tabel 5.1 van het vorige hoofdstuk terug opgenomen om een vergelijking te kunnen maken tussen wat ze geleerd hebben en waar ze (nog meer) over willen leren.

In tabel 6.1 zien we dat oorlog niet alleen een thema is dat jongeren boeit, maar ook het meest wordt vernoemd als thema besproken of behandeld op school. In de top 3 staan ook klimaatverandering en omgaan met mensen van een andere cultuur vermeld. Dicht bij deze top 3 leunen ook thema's zoals armoede, economie, en discriminatie aan. Hoewel er geen perfecte overeenkomst is tussen dat wat de leerlingen wensen en dat wat reeds besproken werd op school, zien we toch dat de scholen min of meer de thema's aan bod laten komen waarover de leerlingen willen leren. Deze percentages geven echter niet aan in welke mate de thema's voldoende aan bod komen volgens de leerlingen. Daarvoor hebben we een aparte vraag geformuleerd. De resultaten ervan worden weergegeven in tabel 6.2.

Tabel 6.1 De thema's waarover leerlingen geleerd of gepraat hebben op school (totaal aantal leerlingen = 531)

Thema	Geleerd of besproken op school		Interesse om te leren op school	
	in %	N	in %	N
Vervuiling	73,6	391	20,9	111
Energie- en waterverbruik	37,0	356	22,2	118
Klimaatverandering	79,8	424	40,7	216
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren	62,1	330	35,2	187
Anders consumeren	47,3	251	17,7	94
Armoede	73,4	390	35,6	189
Economie	72,7	386	49,3	262
Politiek	68,2	362	30,7	163
Mensenrechten	69,7	370	37,1	197
Kinderrechten	65,7	349	40,7	216
Oorlog	81,7	434	48,0	255
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof	75,3	400	32,2	171
Discriminatie	73,1	388	38,6	205
Ontwikkelingslanden	64,4	342	27,9	148
Omgaan met informatie van de media	58,8	312	30,5	162

Tabel 6.2 geeft weer in welke mate leerlingen tevreden zijn over hun kansen om te leren over bepaalde thema's op school. Daarbij zien we dat minstens de helft van de leerlingen akkoord gaat met de uitspraak dat ze voldoende leren. De tevredenheid ligt het hoogst voor de algemene uitspraak 'wat er in de wereld gebeurt' (71%), andere culturen (60%), het milieu (57%) en oorlog (56%). Hoewel de cijfers aangeven dat de meerderheid van de leerlingen redelijk tevreden is of akkoord gaat met de uitspraak dat ze voldoende leren, kunnen we ook vaststellen dat een niet onbelangrijk aantal leerlingen nood heeft aan meer. Vooral over mediagebruik, mensen- en kinderrechten, politieke gebeurtenissen en ontwikkelingslanden leren ze blijkbaar volgens hen onvoldoende op school. In de volgende sectie bekijken we in welke scholen precies bepaalde thema's aan bod komen.

Tabel 6.2 Uitspraken over de kansen om te leren over bepaalde thema's volgens leerlingen

In onze school leren wij voldoende over ...	Helemaal niet akkoord		Eerder niet akkoord		Eerder akkoord		Helemaal akkoord		Totaal	
	in %	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %	N
het milieu	10,9	57	32,2	169	46,5	244	10,5	55	100	525
andere culturen	7,6	40	32,9	174	48,6	257	11,0	58	100	529
wat er in de wereld gebeurt	4,0	21	25,4	134	50,7	267	19,9	105	100	527
hoe we moeten omgaan met de informatie op internet en TV	13,9	73	36,9	194	40,5	213	8,7	46	100	526
de rechten van kinderen en volwassenen	13,8	73	36,8	195	42,3	224	7,2	38	100	530
politieke gebeurtenissen	16,1	85	37,9	200	33,5	177	12,05	66	100	528
armoede	9,7	51	39,8	210	39,6	209	11,0	58	100	528
ontwikkelingslanden	11,2	59	39,1	206	41,4	218	8,3	44	100	527
oorlogen	9,1	48	35,0	185	40,6	215	15,3	81	100	529
economie	11,2	59	32,4	171	40,2	212	16,3	86	100	528

6.1.1.2 In welke scholen worden de thema's behandeld?

In tabel 6.3 staat weergegeven in welke mate onderwijsvorm, net, en leerlingparticipatie kunnen verklaren waarom bepaalde thema's meer of minder aan bod komen. We zien dat bij net het minst aantal effecten werden gevonden, maar dat er wel een uitgesproken voorkeur is voor de thema's armoede en ontwikkelingslanden in katholieke scholen. Daarnaast blijkt leerlingparticipatie op school een positief effect te hebben op 4 thema's. Naarmate leerlingen meer betrokken worden bij het schoolse gebeuren, hoe groter de kans dat ook in die school mediawijsheid, kinderrechten, anders consumeren, energie- en waterverbruik worden besproken of behandeld.

In vergelijking met tabel 6.4, valt meteen op dat vooral onderwijsvorm als schoolkenmerk kan verklaren waarom een bepaald thema meer kans maakt om besproken of behandeld te worden in een bepaalde school dan in een andere. Milieu, gemeten aan de hand van 4 thema's, en ontwikkelingslanden worden duidelijk vaker besproken of behandeld in ASO-scholen dan in TSO- en BSO-scholen. Er is geen significant verschil te vinden voor deze thema's tussen ASO en KSO. Opmerkelijk, voor economie stellen we vast dat ASO-leerlingen meer kans maken om dit thema behandeld te zien dan KSO-leerlingen, maar minder vaak dan TSO- en BSO-leerlingen. Voor de meerderheid van de thema's zijn er echter geen verschillen te vinden tussen de onderwijsvormen.

In tabel 6.4 zien we schoolgrootte noch verstedelijkingsgraad significant bijdragen aan het verklaren waarom bepaalde thema's meer kans maken om te behandeld worden in bepaalde scholen. Wel zien we dat in geval van economische issues (economie algemeen en anders consumeren), het aandeel van laagopgeleide moeders in de school een negatief effect heeft. In scholen met relatief veel laagopgeleide moeders zullen deze thema's minder kans maken om aan bod te komen.

Tabel 6.3 **Significante effecten van behandelde thema's naar onderwijsvorm, net en leerlingparticipatie weergegeven met odds ratio's**

Thema	Onderwijs- vorm	Net	Leerlingen- participatie
Vervuiling	0,38 ² 0,15 ³		
Energie- en waterverbruik	0,33 ³		1,29
Klimaatverandering	0,31 ² 0,15 ³		
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren	0,38 ² 0,20 ³		
Anders consumeren			1,26
Armoede		3,31 ⁴	
Economie	0,34 ¹ 1,95 ² 1,60 ³		
Politiek			
Mensenrechten			
Kinderrechten			1,36
Oorlog			
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof			
Discriminatie			
Ontwikkelingslanden	0,38 ³	3,83 ⁴	
Omgaan met informatie van de media			1,55

1 KSO; ² TSO; ³ BSO; ⁴ VGO.

Tabel 6.4 **Significante effecten van behandelde thema's naar schoolgrootte, aandeel laagopgeleide moeders en verstedelijkingsgraad weergegeven met odds ratio's**

Thema	Schoolgrootte	Aandeel laagopgeleide moeders	Verstede- lijgingsgraad
Vervuiling			
Energie- en waterverbruik			
Klimaatverandering			
Verdwijning van planten, regenwoud, dieren			
Anders consumeren		0,96	
Armoede			
Economie		0,97	
Politiek			
Mensenrechten			
Kinderrechten			
Oorlog			
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof			
Discriminatie			
Ontwikkelingslanden			
Omgaan met informatie van de media			

Ten slotte wordt er in tabel 6.5 weergegeven in welke mate het leerjaar of de graad een verklaring kan bieden. In het vorige hoofdstuk hadden we gezien dat leerlingen, naarmate hun schoolloopbaan vordert, meer kans maken om in aanraking te komen met een aantal thema's buiten de schoolmuren. Maar dit verband was voor de bovenbouw niet zichtbaar in de interesses van de leerlingen om te leren binnen de schoolmuren. Tabel 6.5 toont echter aan dat ondanks het feit dat er geen verschil is in interesse naar leerjaar binnen de schoolmuren, er toch een verschil is in de kans om een thema te bespreken of te behandelen. Hoe later in de schoolloopbaan, hoe meer kans dat leerlingen te maken hebben gekregen met thema's zoals klimaatverandering, economie, politiek en oorlog in de bovenbouw. Ook leerlingen in de 1ste graad of onderbouw hebben minder kans te maken met politiek en oorlog dan leerlingen in de bovenbouw. Daarnaast wordt er in de 1ste graad ook minder aandacht besteed aan anders consumeren en ontwikkelingslanden. Echter, we stellen wel vast dat leerlingen in de 1ste graad vaker het thema kinderrechten zullen bespreken of aangeboden krijgen op school. In het vorige hoofdstuk zagen we dat dit ook een thema is dat vooral in de 1ste graad, meer dan in de bovenbouw, het gespreksonderwerp blijkt te zijn voor thuis.

Tabel 6.5 **Significante effecten van behandelde thema's naar leerjaar en graad weergegeven met odds ratio's**

Thema	Leerjaar	1ste graad
Vervuiling		
Energie- en waterverbruik		
Klimaatverandering	1,35	
Verdwijning van planten, regenwoud en dieren		
Anders consumeren		0,55
Armoede		
Economie	1,31	
Politiek	1,67	0,54
Mensenrechten		
Kinderrechten		2,11
Oorlog	2,03	0,36
Omgaan met mensen van andere cultuur/geloof		
Discriminatie		
Ontwikkelingslanden		0,55
Omgaan met informatie van de media		

6.1.2 Werk- en leervormen

6.1.2.1 Ervaren en gewenste werk- en leervormen op school?

In deze paragraaf kijken we op welke manier leerlingen in aanraking komen met de verschillende WBE-thema's. We hebben hen gevraagd op welke manier ze geleerd hebben over verschillende thema's, maar ook op welke manier ze het liefst over deze thema's (meer) zouden willen leren op school. De resultaten van deze 2 vragen staan in tabel 6.6.

De top 3 werk- en leervormen bestaat uit het zoeken van informatie op internet, en 2 (andere) klassikale vormen: de leerkracht vertelt en vraagt naar de mening van de leerlingen over het onderwerp. Daarnaast hebben leerling ook vaak een theatervoorstelling, film of documentaire gezien. Dit resultaat is niet zo verrassend, gezien het feit dat wat er op school gebeurt vooral binnen de klas gebeurt. Het grootste deel van de schooluren brengen de leerlingen dan ook door in de klas. Een

workshop volgen, contact met leerlingen uit andere scholen, geld inzamelen en zelf iets organiseren komen het minst vaak voor.

De samenstelling van de top 3 voor gewenste werk- en leervormen ziet er anders uit. Een theatervoorstelling, film of documentaire staat op de eerste plaats, gevolgd door uitstappen en workshops. Leerlingen hebben een duidelijke voorkeur voor de eerste 2 genoemde activiteiten, maar workshops en het klassikale gebeuren wordt ook door 40% of meer van de leerlingen vermeld. Een groot aantal leerlingen duidt nog altijd het klassikale gebeuren vaker aan dan vele andere werk- of leervormen. Ze zijn vragende partij voor een leerkracht die vertelt, naar de mening van leerlingen vraagt en een groepsgesprek toelaat. Maar, informatie zoeken op internet en een presentatie geven, zoeken naar de oorzaken van bepaalde problemen en praten met vrienden over bepaalde onderwerpen tijdens de pauze worden het minst vaak verkozen en ook beduidend minder vaak door leerlingen dan wat er in de praktijk gebeurt. Andersom stellen we vast dat meer leerlingen aangeven dat ze met leerlingen uit andere scholen in contact willen komen dan dat er leerlingen zijn die dit hebben ervaren. In de volgende 2 secties bekijken we welke variabelen verklaren waarom bepaalde werkvormen ervaren of gewenst worden.

Tabel 6.6 **Significante effecten van leer- en werkvormen waarmee leerlingen in aanraking komen of wensen in aanraking mee te komen om over WB te leren (totaal aantal leerlingen = 510) weergegeven met odds ratio's**

Thema	Ervaren werk- en leervormen		Gewenste werk- en leervormen	
	in %	N	in %	N
Theatervoorstelling, film of documentaire	65,2	346	71,6	365
Uitstap (bv. museum, park, ...)	53,3	283	67,8	346
Workshop (bv. leren koken, ...)	19,8	105	47,3	241
Informatie zoeken op internet	70,8	376	30,4	155
Geld inzamelen	34,3	182	30,0	153
Zelf iets organiseren	29,2	155	33,1	169
Spel of wedstrijd	24,7	131	42,9	219
Contact met leerlingen uit andere scholen	18,8	100	34,9	178
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp	54,6	290	23,5	120
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp	36,2	192	32,9	168
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas	87,6	465	43,5	222
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp	74,8	397	40,6	207
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad	50,3	267	45,9	234
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen	47,8	254	23,3	119
Een presentatie geven voor de klas	41,6	221	24,9	127

6.1.2.2 In welke scholen komen welke werk- en leervormen aan bod?

Tabel 6.7 tot en met tabel 6.9 geven het effect weer van verschillende schoolkenmerken op het aanbod van werk- en leervormen. Daarbij valt op dat vooral leerjaar, onderwijsvorm en leerlingparticipatie het aanbod van een redelijk aantal werk- en leervormen kunnen verklaren.

Leerlingparticipatie op school beïnvloedt positief het aanbod van een klassikaal gebeuren waarbij interactie centraal staat: een eigen mening vertellen, een debat voeren, zoeken naar oorzaken en een presentatie geven. Daarnaast bieden deze scholen ook vaker de gelegenheid aan om iemand van buitenaf te laten vertellen in de klas over het onderwerp en gaan leerlingen er vaker met vrienden

praten tijdens de pauze over het onderwerp. Naast dit vooral interactieve klasgebeuren, hebben deze scholen ook een voorkeur voor uitstappen (tabel 6.7).

Het verschil naar onderwijsvorm vertaalt zich vooral in het feit dat ASO-leerlingen meer dan andere leerlingen (vooral BSO-leerlingen) te maken krijgen met een debat, een externe die komt vertellen, zelf praten met vrienden, contact hebben met leerlingen uit andere scholen, geld inzamelen en een uitstap. Voor het klassikale gebeuren, met uitzondering van het debat, wordt er geen verschil gevonden naar onderwijsvorm (tabel 6.7).

Het aanbod van het interactieve klassikale gebeuren, naast contacten met leerlingen uit andere scholen, praten met vrienden, uitstap en theatervoorstelling, film of documentaire, wordt sterker naarmate men in de schoolloopbaan vordert (tabel 6.9). Andersom, in de 1ste graad is er een duidelijke voorkeur van de school uit naar geld inzamelen, meer dan in de bovenbouw.

Verstedelijingsgraad en net hebben nauwelijks een impact op de werk- en leervormen. Spel, wedstrijd of zelf iets organiseren zouden in GO! scholen vaker voorkomen dan in andere scholen. In verstedelijkte gebieden worden leerlingen vaker de kans gegeven om een presentatie voor de klas te geven (tabel 6.8).

Hoewel weinig werk- en leervormen beïnvloed lijken te zijn door schoolgrootte en het aandeel van laagopgeleide moeders in de school, is het wel interessant om op te merken dat uitstappen, workshops en zelf activiteiten organiseren minder vaak voorkomen als er relatief veel laagopgeleide moeders zijn. Dit zou kunnen te maken hebben met het feit dat deze leervormen financieel belastend zijn. Echter, voor geld inzamelen hebben we geen negatief effect kunnen vaststellen. Wel zien we dat geld inzamelen eerder zal voorkomen in grotere scholen, en zelf iets organiseren in kleinere scholen (tabel 6.8).

Tabel 6.7 **Significante effecten van behandelde werk- en leervormen naar onderwijsvorm, net en leerlingparticipatie weergegeven met odds ratio's**

Thema	Onderwijs- vorm	Net	Leerlingen- participatie
Theatervoorstelling, film of documentaire			
Uitstap (bv. museum, park, ...)	0,30 ¹		1,27
Workshop (bv. leren koken, ...)			
Informatie zoeken op internet			
Geld inzamelen	0,06 ¹ 0,10 ² 0,26 ³		
Zelf iets organiseren	4,19 ¹	0,31 ⁴	
Spel of wedstrijd		0,12 ⁵	
Contact met leerlingen uit andere scholen	0,17 ²		
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp	0,36 ³		1,34
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp	0,18 ³		1,61
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas			1,40
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp			
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad	0,34 ³		1,57
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen			1,30
Een presentatie geven voor de klas			1,45

¹ KSO; ² TSO; ³ BSO; ⁴ OGO; ⁵ VGO.

Tabel 6.8 **Significante effecten van behandelde werk- en leervormen naar schoolgrootte, aandeel laagopgeleide moeders en verstedelijkingsgraad weergegeven met odds ratio's**

Thema	Schoolgrootte	Aantal laagopgeleide moeders	Verstede- lijgingsgraad
Theatervoorstelling, film of documentaire			
Uitstap (bv. museum, park, ...)		0,973	
Workshop (bv. leren koken, ...)		0,965	
Informatie zoeken op internet			
Geld inzamelen	1,003		
Zelf iets organiseren	0,997	0,995	
Spel of wedstrijd	1,005		
Contact met leerlingen uit andere scholen			
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp			
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp			
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas			
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp			
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad			
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen			
Een presentatie geven voor de klas			1,292

Tabel 6.9 **Significante effecten van behandelde werk- en leervormen naar leerjaar en graad weergegeven met odds ratio's**

Thema	Leerjaar	1ste graad
Theatervoorstelling, film of documentaire	1,49	
Uitstap (bv. museum, park, ...)	1,28	
Workshop (bv. leren koken, ...)		
Informatie zoeken op internet		
Geld inzamelen		2,00
Zelf iets organiseren		
Spel of wedstrijd		
Contact met leerlingen uit andere scholen	2,14	
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp	1,29	0,46
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp	1,38	
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas	1,29	
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp		
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad	1,30	0,24
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen	1,40	
Een presentatie geven voor de klas		

6.1.2.3 Welke leerlingen wensen welke werk- en leervormen?

In tabel 6.10 staat weergegeven op welke manier interesse in bepaalde werk- en leervormen door leerlingkenmerken verklaard kunnen worden. Net als bij interesse in thema's, zien we hier bij gewenste werk- en leervormen enkele duidelijke geslachtsverschillen. Meisjes zijn meer voor activiteiten te vinden, zoals workshops, geld inzamelen, zelf iets organiseren en contacten buiten de school, terwijl jongens vooral geroepen zijn voor (interactieve) klassikale activiteiten, praten met vrienden, internet en spel. Dat jongens vaker dan meisjes kiezen voor interactieve activiteiten binnen de klas waarbij ze hun mening kunnen vertellen en in debat gaan, is niet zo verrassend. In de literatuur wordt er wel eens gewezen naar het feit dat meisjes het minder gemakkelijk hebben om op deze manier in gesprek te gaan, zeker wanneer er een redelijk aantal jongens zijn. Meisjes voelen zich blijkbaar beter in het organiseren van activiteiten en contacten leggen. Het lijkt er op dat we in de keuze van de werkvormen in zekere mate een bevestiging van een rollenpatroon kunnen terugvinden.

Naast geslacht zijn anderstaligheid en attitude een bepalende factor. Leerlingen die (ook) een andere taal dan het Nederlands spreken thuis willen bijna 2 keer meer dan uitsluitend Nederlandstalige leerlingen informatie kunnen zoeken op internet en een presentatie geven, zelf iets organiseren en contacten zoeken buiten de school, maar ook dat de leerkracht vertelt over het onderwerp. We zien geen verschillen naar thuistaal in de voorkeur voor interactieve werkvormen binnen de klas waarbij leerlingen hun mening kunnen vertellen of een debat voeren. In de analyses bij gewenste werk- en leervormen hebben we ook een aantal attitudeschalen opgenomen zoals interesse in actualiteit en betrokkenheid bij de wereldproblematiek en deze attitudes bepalen ook sterk de keuze voor actieve werk- en leervormen die niet noodzakelijk in de klas gebeuren: workshop, geld inzamelen, zelf organiseren, contact met andere scholen, en debat.

Tabel 6.10 **Significante effecten van gewenste werk- en leervormen naar leerlingkenmerken weergegeven met odds ratio's**

Thema	Jongen	Anderstalig	Attitude
Theatervoorstelling, film of documentaire			
Uitstap (bv. museum, park, ...)			
Workshop (bv. leren koken, ...)	0,61		5,16
Informatie zoeken op internet	2,98	1,93	
Geld inzamelen	0,45		1,22
Zelf iets organiseren	0,55	1,93	1,29
Spel of wedstrijd	1,71		
Contact met leerlingen uit andere scholen	0,58	2,07	1,26
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp	2,18		
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp			
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas	1,97	1,82	
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp	1,79		
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad	2,05		1,17
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen			
Een presentatie geven voor de klas		1,91	

In tabel 6.11 tot en met tabel 6.13 worden enkele schoolkenmerken weergegeven en het effect ervan op de keuze van leerlingen. Daarbij zien we dat in tegenstelling tot de leerlingkenmerken de meeste schoolkenmerken weinig effect hebben. Vooral onderwijsvorm toont een aantal verschillen. BSO-leerlingen hebben een duidelijke voorkeur voor het gebruik van internet, maar minder voor debatten en contacten met andere scholen dan TSO-leerlingen. KSO-leerlingen vallen op door hun uitgesproken voorkeur om zelf iets te organiseren. ASO-leerlingen hebben ook meer voorkeur voor spel of wedstrijd en contact met andere scholen dan TSO-leerlingen. Maar wederom, er is geen verschil naar onderwijsvorm, met betrekking tot de voorkeur voor het klassikale gebeuren, met uitzondering van een debat in de klas. In zekere mate lijkt er dus een overeenkomst te zijn tussen de impact van onderwijsvorm op de ervaren werk- en leervormen en de impact van onderwijsvorm op de gewenste werk- en leervormen (tabel 6.11).

Naast onderwijsvorm heeft de vordering in de schoolloopbaan in beperkte mate een verklarend effect voor voorkeuren (tabel 6.13). Leerlingen in de 1ste graad voelen zich minder geroepen voor contact met andere scholen, een externe die komt vertellen en een groepsgesprek dan leerlingen uit de bovenbouw. Ook in de bovenbouw zie je dat het openstaan voor contacten met andere scholen toeneemt naarmate men vordert in de schoolloopbaan.

De overige schoolkenmerken - net, leerlingparticipatie, schoolgrootte, aandeel laagopgeleide moeders, en verstedelijkingsgraad - zien we slechts een sporadisch effect op één of 2 werkvormen.

Tabel 6.11 **Significante effecten van gewenste werk- en leervormen op school naar onderwijsvorm, net en leerlingparticipatie weergegeven met odds ratio's**

Thema	Onderwijs- vorm	Net	Leerlingen- participatie
Theatervoorstelling, film of documentaire			
Uitstap (bv. museum, park, ...)			
Workshop (bv. leren koken, ...)			
Informatie zoeken op internet	4,34 ³		
Geld inzamelen			
Zelf iets organiseren	4,00 ¹		
Spel of wedstrijd	0,44 ²	0,19 ⁴	0,72
Contact met leerlingen uit andere scholen	0,25 ² 0,29 ³		
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp			
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp		3,02 ⁴	
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas			
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp			
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad	0,38 ³		
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen			
Een presentatie geven voor de klas			

¹ KSO; ² TSO; ³ BSO; ⁴ VGO.

Tabel 6.12 **Significante effecten van gewenste werk- en leervormen naar schoolgrootte, aandeel laagopgeleide moeders en verstedelijkingsgraad weergegeven met odds ratio's**

Thema	Schoolgrootte	Aantal laagopgeleide moeders	Verstede- lijgingsgraad
Theatervoorstelling, film of documentaire			
Uitstap (bv. museum, park, ...)			
Workshop (bv. leren koken, ...)			
Informatie zoeken op internet		0,971	
Geld inzamelen			
Zelf iets organiseren			
Spel of wedstrijd	1,004		
Contact met leerlingen uit andere scholen			
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp			
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp			
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas			
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp			
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad			
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen			
Een presentatie geven voor de klas			1,560

Tabel 6.13 **Significante effecten van gewenste werk- en leervormen naar leerjaar en graad weergegeven met odds ratio's**

Thema	Leerjaar	1ste graad
Theatervoorstelling, film of documentaire	1,27	0,54
Uitstap (bv. museum, park, ...)		
Workshop (bv. leren koken, ...)		
Informatie zoeken op internet		
Geld inzamelen		
Zelf iets organiseren		
Spel of wedstrijd		
Contact met leerlingen uit andere scholen		
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp		
Iemand van buiten de school vertelt over het onderwerp		
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas		
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp		
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad		
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen		
Een presentatie geven voor de klas		

6.1.3 Samenvatting en conclusies

Hieronder vatten we de conclusies die we kunnen trekken op basis van de analyses samen. Op de vraag welke thema's jongeren interesseren stellen we als volgt vast:

De thema's behandeld op school en de tevredenheid hierover

- In de top 3 van de meest behandelde of besproken thema's staan oorlog, klimaatverandering en omgaan met mensen van een andere cultuur. Dicht bij deze top 3 leunen ook thema's zoals armoede, economie, en discriminatie aan.
- Er is een zekere gelijkenis tussen de thema's waarover jongeren willen leren en de thema's die worden besproken op school. Oorlog is niet het enige thema dat jongeren boeit. Zij willen naast oorlog ook vooral over economie, klimaatverandering en kinderrechten leren.
- De gelijkenis tussen de thema's die jongeren willen leren en de thema's die aan bod komen op school geven nog geen indicatie of de thema's volgens de jongeren voldoende aan bod komen. Uit bijkomende bevragingen blijkt dat iets meer dan de helft van de leerlingen van mening zijn dat ze voldoende leren over thema's zoals milieu en oorlog. Met andere woorden, een niet onbelangrijk aandeel van de leerlingen is ontevreden over de mate waarmee ze kunnen leren over deze en andere gebeurtenissen in de wereld.

In welke scholen worden de thema's behandeld?

- Er is een uitgesproken voorkeur voor de thema's armoede en ontwikkelingslanden in katholieke scholen.
- Naarmate leerlingen meer betrokken worden bij het schoolse gebeuren, hoe groter de kans dat ook in die school mediawijsheid, kinderrechten, anders consumeren, energie- en waterverbruik worden besproken of behandeld.
- Vooral onderwijsvorm kan als schoolkenmerk verklaren waarom een bepaald thema meer kans maakt om besproken of behandeld te worden in een bepaalde school dan in een andere. Milieu en ontwikkelingslanden worden duidelijk vaker besproken of behandeld in ASO-scholen dan in

TSO- en BSO-scholen. Opmerkelijk, TSO- en BSO-leerlingen komen vaker dan ASO-leerlingen in aanraking met het thema economie op school. Voor de meerderheid van de thema's zijn er echter geen verschillen te vinden tussen de onderwijsvormen.

- Schoolgrootte noch verstedelijkingsgraad dragen significant bij aan het verklaren waarom bepaalde thema's meer kans maken om behandeld te worden in bepaalde scholen. Wel zien we dat in geval van economische issues, het aandeel van laagopgeleide moeders in de school een negatief effect heeft.
- Hoe later in de schoolloopbaan, hoe meer kans dat leerlingen te maken hebben gekregen met thema's zoals klimaatverandering, economische issues, politieke gebeurtenissen (met inbegrip van oorlog) en ontwikkelingslanden. Maar leerlingen in de 1ste graad zullen wel vaker het thema kinderrechten bespreken of aangeboden krijgen op school.

Ervaren en gewenste werk- en leervormen op school

- Zoeken van informatie op internet, 2 (andere) klassikale vormen - de leerkracht vertelt en vraagt naar de mening van de leerlingen over het onderwerp-, en een theatervoorstelling, film of documentaire komen het vaakst als werk- en leervorm aan bod. Een workshop, contact met leerlingen uit andere scholen, geld inzamelen of zelf iets organiseren komen als werk- of leervorm het minst vaak voor.
- Leerlingen hebben een duidelijke voorkeur voor theatervoorstelling, film of documentaire en uitstappen, maar ook het klassikale gebeuren wordt door 40% van de leerlingen of meer vernoemd, met inbegrip van een debat of groepsgesprek. Ze zijn ook vragende partij voor meer contacten met leerlingen uit andere scholen, maar minder voor het zoeken van informatie op internet, het geven van een presentatie en het zoeken naar oorzaken van bepaalde problemen in de klas.

In welke scholen komen welke werk- en leervormen aan bod?

- Leerlingparticipatie op school beïnvloedt positief het aanbod voor een klassikaal gebeuren waarbij interactie centraal staat en de leerling diepgaander het onderwerp kan behandelen. Daarnaast willen leerlingen in een school waar leerlingparticipatie groot is ook dat iemand van buitenaf komt vertellen in de klas over het onderwerp, dat ze met vrienden kunnen praten tijdens de pauze over het onderwerp en hebben ze een voorkeur voor uitstappen.
- Het verschil naar onderwijsvorm vertaalt zich vooral in het feit dat ASO-leerlingen meer dan andere leerlingen te maken krijgen met een debat, een externe die komt vertellen, zelf praten met vrienden, contact hebben met leerlingen uit andere scholen, geld inzamelen en een uitstap. Voor het klassikale gebeuren, met uitzondering van het debat, wordt er geen verschil gevonden naar onderwijsvorm.
- Het aanbod van het interactieve klassikale gebeuren en enkele andere werk- en leervormen wordt sterker naarmate men in de schoolloopbaan vordert, terwijl in de 1ste graad een duidelijke voorkeur van scholen uitgaat naar geld inzamelen.
- Verstedelijkingsgraad, schoolgrootte, aandeel laagopgeleide moeders en net hebben weinig impact op de werk- en leervormen. Wel komen vermoedelijk financieel belastende activiteiten, met uitzondering van geld inzamelen, minder vaak voor in scholen waar er relatief meer laagopgeleide moeders zijn. Andersom, geld inzamelen gebeurt vaker in grote scholen.

Welke leerlingen wensen welke werk- en leervormen?

- Er zijn duidelijke geslachtsverschillen. Jongens kiezen vaker dan meisjes voor interactieve activiteiten binnen de klas waarbij ze hun mening kunnen vertellen en in debat gaan, terwijl meisjes blijkbaar zich meer aangetrokken voelen tot het organiseren van activiteiten buiten de klas. Er lijkt zich een rollenpatroon voor te doen in de keuze van de werkvormen, net als bij de keuze van thema's.

- Anderstalige leerlingen willen meer dan uitsluitend Nederlandstalige leerlingen informatie zoeken op internet en een presentatie geven, zelf iets organiseren en contacten zoeken buiten de school, maar ook dat de leerkracht vertelt over het onderwerp. Er zijn geen verschillen naar thuistaal in de voorkeur voor interactieve werkvormen binnen de klas waarbij leerlingen hun mening kunnen vertellen of een debat voeren.
- Interesse in actualiteit en betrokkenheid bij de wereldproblematiek bepalen de voorkeur voor actieve werk- en leervormen die niet noodzakelijk in de klas gebeuren: workshop, geld inzamelen, zelf organiseren, contact met andere scholen, en debat.
- BSO-leerlingen hebben een duidelijke voorkeur voor het gebruik van internet, maar minder voor debatten en contacten met andere scholen dan TSO-leerlingen. KSO-leerlingen vallen op door hun uitgesproken voorkeur om zelf iets te organiseren. ASO-leerlingen hebben ook meer voorkeur voor spel of wedstrijd en contact met andere scholen dan TSO-leerlingen.
- Leerlingen in de 1ste graad voelen zich minder geroepen voor contact met andere scholen, een externe die komt vertellen en een groepsgesprek dan leerlingen uit de bovenbouw. Ook in de bovenbouw zie je dat het openstaan voor contacten met andere scholen toeneemt naarmate men vordert in de schoolloopbaan.
- De overige schoolkenmerken - net, leerlingparticipatie, schoolgrootte, aandeel laagopgeleide ouders, en verstedelijkingsgraad - zien we slechts een sporadisch effect op één of 2 werkvormen.

De meerderheid van leerlingen uit de middelbare scholen komen op een bepaald moment in aanraking met WBE-thema's op school. Nog meer zelfs, de school is de voornaamste informatiebron, wanneer we de cijfers van het vorige hoofdstuk vergelijken met de cijfers uit dit hoofdstuk. Na school komt de media op de tweede plaats en het thuisfront op de derde plaats waar ze met de verschillende thema's in aanraking komen. Maar wederom, niet elke leerling krijgt in dezelfde mate te maken met de thema's op school en is in dezelfde mate ook tevreden over de kansen om te leren over deze thema's op school. We stellen enerzijds vast dat de thema's die behandeld worden op school ook in meer of mindere mate thema's zijn waarover leerlingen willen leren, maar een niet onaanzienlijk deel van de leerlingen (tot 50%) zegt niet voldoende te leren over de thema's.

Wanneer we de bevindingen over de impact van de schoolkenmerken op de kans dat een bepaald thema besproken wordt of zich voordoet vergelijken met de bevindingen over de schoolkenmerken die verklaren waarom leerlingen geïnteresseerd zijn in een onderwerp, dan zien we enkele opmerkelijke verschillen. ASO-leerlingen hebben voor een aantal thema's meer interesse dan BSO-leerlingen, waaronder economie, terwijl ASO-leerlingen dit thema minder vaak aan bod krijgen op school. Andersom ASO-leerlingen krijgen vaker milieu als thema op school, terwijl onderwijsvorm geen verschil toont in de voorkeur van leerlingen voor dit thema. Bovendien loopt de interesse in een aantal thema's gelijk, ongeacht het leerjaar in de bovenbouw, terwijl de behandelde thema's wel toenemen naarmate men in de schoolloopbaan vordert. Dit laatste zal wellicht het resultaat zijn van het feit dat men automatisch naarmate men in een hoger leerjaar zit ook meer tijd en kansen heeft gehad om bepaalde thema's te zien op school. Verder zien we dat leerlingparticipatie op school nauwelijks verklaart waarom een leerling (meer) wil leren over een thema, terwijl het wel een grotere impact heeft op het aanbod van de thema's. Meer nog, het enige effect dat we vonden van leerlingparticipatie op de voorkeur voor leren op school - het effect op interesse in discriminatiethema's, is het tegenovergestelde effect van wat we vinden van leerlingparticipatie op het aanbod. Leerlingen in scholen waar ze minder betrokken worden bij het schoolse gebeuren willen (meer) over discriminatie leren, terwijl deze leerlingen het thema juist minder vaak aangeboden krijgen. We zien wel één belangrijke overeenkomst met betrekking tot de netten: leerlingen in katholieke scholen willen meer dan andere leerlingen over ontwikkelingslanden en krijgen ook vaker dan andere leerlingen dit op school.

Ook met betrekking tot de werkvormen zien we dat de vordering in de schoolloopbaan en leerlingparticipatie meer verschillen verklaren in het aanbod van de werk- en leervormen dan verschil-

len in de gewenste werk- en leervormen. Leerlingen krijgen in scholen met meer leerlingparticipatie bijvoorbeeld vaker te maken met een klassikaal gebeuren waarbij interactie centraal staat en de leerling diepgaander het onderwerp kan behandelen, terwijl ook leerlingen in scholen met minder leerlingparticipatie dit net zo goed wensen als leerlingen in scholen met meer participatie. Eenzelfde vaststelling kan gemaakt worden voor de bovenbouw: leerlingen verschillen niet in hun voorkeur met betrekking tot gewenste werk- of leervormen naargelang het leerjaar waarin ze zitten, maar krijgen pas naarmate ze verder vorderen in de schoolloopbaan meer kans om met bepaalde werkvormen, zoals het interactieve klassikale gebeuren, in aanraking te komen. Andersom zien we wel dat leerlingen uit de 1ste graad en leerlingen uit het BSO minder vaak een debat of groepsgesprek wensen en ook minder vaak met deze werkvorm te maken krijgen.

Ten slotte kunnen we opnieuw benadrukken dat geslacht een sterke factor is in het verklaren van gewenste werkvormen, net als met interesse in thema's binnen de scholen. In de tweede plaats stellen we dit ook vast voor de thuistaal. Dit impliceert dat een aanbod ook sterk moet rekening houden met voorkeuren van deze verschillende doelgroepen.

6.2 Van losstaande activiteiten en projecten naar verankerde projecten rond WBE

In alle 18 scholen die deel uitmaakten van het onderzoek werd zonder uitzondering door directies, leerkrachten en leerlingen melding gemaakt van meerdere vakoverschrijdende projecten of activiteiten die volgens de stakeholders op één of andere manier verband hielden met WBE. Daarbij kunnen we onderscheid maken tussen activiteiten of projecten die meer of minder verankerd zijn, dit wil zeggen meer of minder geïntegreerd worden aangepakt. Niet-verankerde WBE-activiteiten of projecten staan los van de rest van het schoolgebeuren (lessen, VOET, visie school). Activiteiten of projecten die gelinkt zijn aan andere aspecten van het schoolgebeuren (lessen, VOET, visie school) of daarin geïntegreerd werden, zijn meer verankerd, want structureler ingebed in het schoolgebeuren. Uit de kwalitatieve data blijkt echter dat de wijze waarop de scholen de activiteiten of projecten koppelen aan het schoolgebeuren ook kan verschillen van school tot school: de link kan sterk afhangen van één leerkracht, enkele leerkrachten of een werkgroep, meer of minder expliciet worden gemaakt vanuit het beleid of geïnstitutionaliseerd zijn, of er kan door de school gestreefd worden naar een integratie of verankering van activiteiten, projecten, visie en lessen onder één overkoepelende noemer. Daarbij valt op dat in de meeste gevallen een meer planmatige, geïntegreerde aanpak van WBE in scholen een proces in gang zet naar institutionalisering en/of centralisatie van (bepaalde) projecten. Kortom, hoewel verankering in theorie niet tot institutionalisering en/of centralisatie van projecten hoeft te leiden, is het wel dat wat de facto in de meeste scholen gebeurt. Tegelijk is het belangrijk te vermelden dat zowat alle scholen losstaande activiteiten of projecten vernoemen, maar niet alle scholen sterk verankerde of geïnstitutionaliseerde projecten ontwikkelen. Wel zien we in de scholen een tendens of op zijn minst de wens om losstaande activiteiten of weinig verankerde projecten meer te institutionaliseren, zodat ze minder afhankelijk worden van het toevallige vrijwillige engagement van één of een aantal leerkrachten. We komen op deze belangrijke vaststelling en de consequenties ervan nog uitgebreid terug bij de bespreking van de activiteiten en projecten.

Naast de verankering kiezen scholen ook om WBE op verschillende wijze vorm te geven. Er wordt gekozen voor een activiteit of uitstap (van enkele uren tot een dag), voor een projectdag- of meerdaagse, voor een uitwisselingsproject of inleefreis, of voor de ontwikkeling van projecten op vraag van externen. Deze projecten kunnen steeds in mindere of meerdere mate verankerd zijn of vakoverschrijdend worden aangepakt. Bovendien kunnen scholen meerdere vormen van WBE-activiteiten of projecten ontwikkelen. In dit hoofdstuk brengen we de verschillende types activiteiten en projecten in kaart door de typische kenmerken ervan te beschrijven en via casussen de totstandkoming, uitwerking en graad van verankering te schetsen. Op die manier wordt het moge-

lijk op basis van de data een ‘typologie’ te ontwikkelen, die echter niet types van scholen onderscheidt, dan wel de mate aan verankering (zie hoofdstuk conclusies).

6.2.1 WBE-activiteiten op school zijn meestal losstaand, en vaak gericht op het ondersteunen van een goed doel

Activiteiten komen tot stand door een vaak spontaan en vrijwillig initiatief van geïnteresseerde leerkrachten, directeurs, specifieke werkgroepen (bv. vakwerkgroepen of pastorale werkgroepen in katholieke scholen) en leerlingen. Hoewel ze een terugkerend karakter kunnen hebben, onderscheiden ze zich van andere activiteiten en projecten door de koppeling van de volgende 2 basiskenmerken. Ze zijn ten eerste sterk afhankelijk (van de interesse van) de initiatiefnemers. Vallen de initiatiefnemers weg of stoppen zij met hun engagement, dan is de kans dus groot dat de activiteit verdwijnt. Bovendien staan de activiteiten ofwel helemaal los van het les- en schoolgebeuren, ofwel zijn ze uitsluitend vakspecifiek bedoeld (bv. bij een uitstap in het kader van de lessen geschiedenis over migratie naar het Red Star Line museum). Indien de activiteit losstaat van het les- en schoolgebeuren, wordt de activiteit niet voorbereid of besproken in de lessen, noch is er een (expliciete of beleidgestuurde) koppeling met de visie of het pedagogisch project van de school of de VOET-werking.

Casus: een rijke diversiteit aan losstaande WBE activiteiten (School7-VVKSO-BSO-TSO)

Terwijl zowat alle scholen losstaande activiteiten ontwikkelen, vinden we bij één van de 18 scholen uitsluitend losstaande activiteiten terug. Het gaat om een katholieke school in een kleine provinciale stad. De school telt zo goed als geen anderstalige leerlingen, en biedt uitsluitend TSO en BSO. In de omgeving staat de school bekend als streng, maar de algemeen directeur vindt het niettemin belangrijk dat zijn school een warme school is die leerlingen niet uitsluitend tot goede vakmannen opleidt. In dat kader ziet hij ook WBE vorm krijgen op zijn school. Concreet vinden we in de bovenbouw van deze school een rijke mix terug aan vooral geldinzamelingsacties voor allerlei goede doelen. Het initiatief komt van zowel leerkrachten, directie als leerlingen. De goede doelen gaan van kom op tegen kanker, naar projecten in het Zuiden (Ethiopië, Haïti, Nicaragua), mobiele scholen, ... Vaak gaat het om projecten van mensen of organisaties waarmee leerkrachten of de directeur een persoonlijke band hebben en daarom goed kennen. Volgens de directeur komt dat omdat het steunen van dergelijke projecten *'meer zekerheid geeft dat het geld goed terecht komt. Daarom zullen we ook niet snel mee doen met bijvoorbeeld Broederlijk Delen.'* De geldinzamelingsacties voor de goede doelen vallen volledig buiten het lesgebeuren. In de lessen wordt geen achtergrondinformatie gegeven bij de projecten. Indien dat gebeurt, gaat het om een persoonlijk initiatief van een leerkracht. Ook de directeur is verbonden en bezieler van een project in het Zuiden. Over dat project en wat er met het geld gedaan is, zal hij op personeelsvergaderingen en bezinningen, die hij ook als onderdeel van WBE ziet, wel eens een presentatie geven of beelden tonen. Ook de geldinzamelingsacties zelf vallen meestal buiten de lesuren. Tijdens de pauzes worden bijvoorbeeld soep of worstenbroodjes verkocht die door de leerlingen zelf gemaakt zijn. Wel is er een solidariteitsdag waar leerkrachten tegen elkaar spelen en leerlingen gokken op de leerkracht waarvan ze denken dat hij of zij gaat winnen. Ook de leerlingen hebben een eigen initiatief 'School on Stage'. Dit is een dag waarop muziekbands uit de streek een podium krijgen. De leerlingen hebben beslist dat de opbrengst van die dag naar een goed doel gaat. Zowel de directeur als de geïnterviewde leerkracht weten niet in welke mate de gesteunde projecten geduid worden in de lessen. De algemeen directeur stuurt hier niet op aan, omdat dat dat niet zijn stijl is. Hij probeert wel zoveel mogelijk te steunen wat er van onderuit groeit en probeert zo de dynamiek in de school te versterken. De impact van de acties op de leerlingen lijkt op het eerste gezicht echter beperkt. Zo geven de leerlingen in de focusgroep aan niet te weten waartoe de talrijke geldinzamelingsacties dienen. Voor hen vallen ze allemaal onder dezelfde noemer: *'een goed doel steunen'*. Opvallend is ook dat, gezien de vele activiteiten hieromtrent, slechts 11,1% van leerlingen die de vragenlijst invulden, aangeven dat ze in de school geld inzamelen (tegenover 34,3% gemiddeld in de steekproef). Dat deze leerlingen qua werkvormen enkel hoger of even hoog scoren als in steekproef op lesgebonden werkvormen (informatie opzoeken op internet, de leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas, en de leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp) wijst wellicht op de sterk vakgerichte focus in de school. Ook de directeur stelt dat de ontwikkeling van WBE in zijn school beperkt wordt door de leerplannen en de eindtermen, en de daarop aansluitende controle van de inspectie die weinig (vernieuwende out-of-the box) initiatieven toelaat. Ook VOET is in de school een stille dood gestorven, omdat volgens de leerkracht formalisering van wat al bestaat en administratieve opdrachten zoals turven wat men doet niet aan de praktijkleerkrachten is besteed. De leerkrachten zijn volgens hem vooral bezig met hun vak, waardoor de mate waarin WBE ter sprake komt grotendeels afhangt van de mate waarin het leerplan deze thema's op de voorgrond plaatst (zie verder: WBE in de lessen).

De activiteiten die we in deze school terugvinden bestaan ook in vele andere scholen, die deze activiteiten ontwikkelen naast hun projectwerking op school. Zoals in deze school, gaat het om losstaande activiteiten. Kenmerkend is dat ze in vele gevallen (in de meerderheid van de scholen) een goed doel ondersteunen en spontaan en op initiatief van individuen of een kleine groep tot stand komt. Het initiatief en daaruit vloeiend engagement starten zo goed als steeds bij ofwel een emotioneel geraakt worden door een humanitaire ramp (stormschade Filipijnen, vooral leerlingen), een actie die veel aandacht krijgt in de media (zoals Music4Life, vooral leerlingen) of door de persoonlijke banden die leerkrachten of de school heeft met bepaalde projecten of armoedeverenigingen. Het engagement is meestal vrijwillig, en de acties grijpen vaak, maar zeker niet uitsluitend plaats buiten de lesuren (bijvoorbeeld middagpauzes, kerstmarkt...). Naast goede doel activiteiten vinden we in scholen ook gelijkaardige losstaande activiteiten terug, zoals bewustwordingsactiviteiten (bv. wereldwinkel op school, MOS-winkeltje op school, dikketruëndag, inleefreis OCMW, uitstap naar een asielcentrum, ...) of (vakgerichte of vrijwillige) uitstappen, meestal voor 1 specifieke klasgroep. 4 scholen vernoemen ook expliciet brede school activiteiten tijdens de middagpauze of na de school die er op gericht zijn om bepaalde competenties te verwerven, onvermoede talenten te ontwikkelen

of te leren samenwerken over de grenzen van ASO-TSO-BSO, en op die manier leerlingen helpen om zich beter voor te bereiden op een meer divers wordende samenleving of hierin hun eigen plaats te vinden. Vooral de stakeholders binnen GO!-scholen benoemen deze activiteiten onder WBE. Zo organiseren 3 GO! scholen (School17-GO-ASO-TSO-BSO; School13-GO-ASO-TSO-BSO; School9-GO-ASO) allerlei lessen sport, muziek, Chinees of werken ze aan een toneel- of musical met ASO-TSO- en BSO-leerlingen of ondersteunen ze logistiek leerlingen die een toneel- of filmavond willen organiseren. Leerlingen schrijven zich vrijwillig in voor deze activiteiten.

“Vorig jaar hebben leerlingen een hedendaagse bewerking van Grease gebracht. Het was een spontaan initiatief van leerlingen en leerkrachten. De musical heeft de blik doen verruimen op elkaar en op zichzelf. We zagen gasten van de afdeling hout die dansen en er werden zo bruggen gebouwd tussen ASO-TSO-BSO-leerlingen over verschillende leeftijden heen. Bovendien kwamen leerlingen op die manier voor het eerst in contact met theater en een theaterzaal.” (Directeur School17-GO-ASO-TSO-BSO).

“Omdat er een lange middagpauze is hebben we veel activiteiten waar leerkrachten leerlingen begeleiden. Zo hebben we een filmclub, een schaakclub, sportclubs, muziekclub, cheerleaders, leerlingenraad enzovoort.” (Directeur School13-GO-ASO-TSO-BSO).

Een vierde school werkte een verplichte speelplaatsanimatie uit waar leerlingen allerlei spelletjes spelen die gelijken op wat er in de jeugdbeweging gebeurt (School8-VVKSO-BSO-TSO). De 6de jaars treden op als begeleiders van de anderen.

“Het oorspronkelijk doel was hen de stap te doen zetten via die animatie naar jeugdbeweging, omdat gebleken was uit onderzoek dat jongeren uit jeugdbeweging beter functioneren op school. Dat doel is echter nooit bereikt. Toch beslisten we om de animatie uit te breiden. We hadden immers gemerkt dat de ouderejaars graag jongere leerlingen begeleiden en daarbij ook uitsluitend Nederlands spraken. Hun welbevinden werd door de animatie bevorderd. Dat is speciaal want het gaat om samenwerking en groepsbevordering van leerlingen over grenzen van nationaliteiten en religies heen, en vaak ook over leerlingen die kansarm zijn. De activiteit werkt dus in op attitudes zoals sociale vaardigheden, samenwerking, onderhandelen, opkomen voor eigen rechten en eigen waarden formuleren. Zo worden ze sterker, en wordt het caritatieve overstegen.” (Directeur School8-VVKSO-BSO-TSO).

Tot slot willen we benadrukken dat de initiatieven van de leerlingen zo goed als steeds onder de noemer van losstaande activiteit vallen. Dit wil zeggen dat de WBE-initiatieven van leerlingen door de school wel ondersteund worden (vooral op logistiek vlak), maar in de meeste gevallen in de school niet verankerd worden of niet bewust gekoppeld worden aan de lessen, visie of VOET. Een uitzondering hierop vormt een actie in School11-POV-TSO-BSO:

“Enkele jaren geleden was de leerlingenraad geraakt door wat er in de Filipijnen was gebeurd. Deze leerlingen hebben toen de begeleiders van de leerlingenraad aangesproken. Toen hebben we beslist daar een werkgroep rond te vormen en er een project van te maken. Naast allerlei geldinzamelingsacties, zoals op straat verzorging aanbieden in ruil voor geld, hebben we ook workshops en lessen georganiseerd over wat ngo's doen en over N-Z-werking, als ook over de Filipijnen. In een laatste workshop hebben we dan de vraag gesteld ‘welke boodschap zouden jullie over kunnen brengen naar de wereld, gegeven de informatie die jullie gekregen hebben?’ Hoe zouden we een school daar kunnen financieren?” (Directeur, School11-POV-TSO-BSO).

Zoals ook in dit voorbeeld blijkt, kiezen leerlingen (vaak leerlingenraden) in grote mate voor caritatief getinte acties. Dergelijke acties van leerlingen worden vernoemd in 7 van de 18 scholen. Niet-caritatieve acties spelen eerder in op de actualiteit zoals een mars voor vrije meningsuiting na de aanslagen in Parijs (Charlie Hebdo) of een actie tegen de besparingen in het onderwijs (School18-OVSG-KSO, School12-POV-BSO-TSO-KSO) of betreffen de organisatie van een buitenschoolse activiteit (zoals een musical of toneel, zie hierboven, School17-GO-ASO-TSO-BSO, School9-GO-ASO).

6.2.2 Een rijke waaier aan WBE-projecten op school

WBE-projecten op school bestaan uit een reeks van activiteiten die verlopen volgens een bepaald plan of ontwerp. We kunnen ze in die zin geprogrammeerd noemen. Het kan enerzijds gaan om projecten voor een door de school vooraf bepaald en vaak terugkerend projectaanbod met als kernactiviteit een projectdag- of meerdaagse rond een bepaald thema. Anderzijds zijn er scholen die meer op vraag van buitenaf werken. Zij ontwikkelen een eenmalig project in de school op vraag van een externe organisatie of als antwoord op een actuele gebeurtenis. Tot slot zijn er in verschillende scholen ook inleefreizen of uitwisselingen. De WBE-werking in scholen kan verder minder of meer verankerd zijn. Zo vinden we losstaande projecten terug, projecten met linken in de lessen, projecten verankerd in de visie of de VOET-werking van de school, en overkoepelende projecten. Ook thematisch zijn er rode draden terug te vinden. Opvallend is dat de projecten die scholen het meest vernoemen, als thema een land in het Zuiden of een N-Z-problematiek hebben. Deze projecten kunnen dus ‘mondiaal’ genoemd worden. Enkele scholen werken echter een project uit dat de klemtoon legt op het ontwikkelen van competenties die leerlingen nodig hebben om later te kunnen functioneren in de samenleving of op de arbeidsmarkt. In deze paragraaf brengen we aan de hand van concrete casussen de doelstelling, uitwerking en mate aan verankering in kaart.

6.2.2.1 Schoolproject over een WBE-thema met als kernactiviteit een projectvoorstelling, dag- of meerdaagse

De losstaande projectdag

Dit type project vinden we slechts in 1 school prominent terug (School3-VVKSO-ASO). Daarnaast valt deze school op door zijn rijke mix aan losstaande, caritatieve activiteiten, die bestaan naast de projectdag. In die zin leunt deze school qua type school dicht aan bij de school die enkel losstaande activiteiten organiseert (zie 2.1.1, School7-VVKSO-BSO-TSO).

Casus: een voorbeeld van een losstaande projectdag - School3-VVKSO-ASO

De school, een katholieke ASO-school uit een kleine provinciale stad met zo goed als geen anderstalige en kansarme leerlingen, organiseert een projectdag, de 'dag van de Pastoraal'. De directeur omschrijft de dag als een reflectiedag rond een maatschappelijk thema. De thema's keren terug, maar zijn per leerjaar verschillend. De thema's zijn: multiculturaliteit (1ste jaar), engagement (2de jaar), drugs (3de jaar), oorlog en vrede (4de jaar), voedselzekerheid (5de jaar) en toekomst en studiekeuze (6de jaar). Volgens de directeur en leerkracht passen 2 van deze thema's binnen WBE. In het eerste jaar wordt gewerkt over multiculturaliteit, met een excursie naar Oostende waar de leerlingen leren over 'verschillende godsdiensten in één stad.' In het 5de jaar staan de MDG's centraal, en staan leerlingen stil bij wat MDG's zijn en hoever ze staan. Belangrijk om te vermelden is dat de school naast de projectdag, allerlei losstaande activiteiten organiseert die voornamelijk gericht zijn op het inzamelen van geld voor allerlei acties (Damiaanactie, Bangladesh, Broederlijk Delen, Filipijnen, ...), dit in de vorm van fundraising (sponsoring voor fietstocht), sobere maaltijd, wereldwinkelontbijt, ... De projectdag, alsook de losstaande activiteiten worden getrokken door de leerkracht godsdienst, maar de organisatie is niet enkel van hem afhankelijk. Zo zijn ze met een groep geëngageerde leerkrachten onlangs in het Zuiden op inleefreis geweest, wat volgens de leerkracht het engagement van deze groep zou verduurzaamd hebben. Niettemin lijkt WBE in deze school bijna volledig af te hangen van de leerkracht godsdienst. Zonder hem zou van de 'Dag van de Pastoraal' geen sprake zijn. De dag van de Pastoraal is volgens de directeur immers *'niet strikt genomen vakoverschrijdend. Die dag valt onder godsdienst. Wij hebben niet zo een traditie van vakoverschrijdende projecten.'* Net als de school, besproken in 2.1.1 (School7-VVKSO-BSO-TSO), staat het eigen vak en het afwerken van het leerplan centraal. De school is volgens de directeur immers vooral sterk op cognitief vlak. Die nadruk vertaalt zich ook in de projectdag, die met uitzondering van de activiteiten voor het 6de jaar, volgens de leerkracht geen doe-activiteit bevatten, maar in lesvorm worden uitgewerkt. De leerkracht geeft bovendien aan dat de link tussen de projectdag en de lessen zo goed als onbestaande is, dit vanwege het te weinig bruikbaar materiaal dat beschikbaar is. Of leerkrachten de projectdag en de losstaande activiteiten behandelen, is dus volledig afhankelijk van het initiatief van de individuele leerkracht. Of nog, er zijn geen lessen die systematisch in het project of de activiteit verankerd zijn. Interessant is ook in deze school het engagement van de leerlingen. Ongeveer de helft van de leerlingen zou zich volgens de directeur ongevraagd ergens voor inzetten. Die uitspraak wordt bevestigd door de resultaten uit de vragenlijst, waarbij 45,2% zegt al eens geld te hebben ingezameld op school (tegenover 34,3% in de gehele steekproef). Ook de hoge score voor het item 'geleerd over het thema ontwikkelingslanden op school' valt op (90,3% tegenover 64,4% in de gehele steekproef). Een harde kern van leerlingen (ongeveer 30 à 40 leerlingen) organiseren zelf activiteiten (voor de Filipijnen, mindervaliden) en doen dit via eigen, vaak ludieke, werkvormen, zoals een flashmob.³ Volgens de leerkracht doen deze leerlingen dit *'vooral om iets te betekenen, iets daarrond doen, en dat in groep.'* In het algemeen vindt hij ook dat leerlingen wel geïnteresseerd zijn in lessen over ontwikkelingslanden, zolang het niet te dichtbij komt. Als de school teveel de nadruk zou leggen op de schuld die het Noorden tegenover het Zuiden heeft, dan zou dit er volgens hem wel toe leiden dat de leerlingen afhaken.

De projectdag- of meerdaagse met linken in de lessen/VOET

Onder deze vlag kunnen verschillende projecten die volgens de scholen onder WBE horen geplaatst worden. Kenmerkend aan deze projecten is dat er een aanzet is tot verankering, maar dat deze verankering niet schoolbreed gebeurt. Elementen die wijzen op verankering is dat de dag of meerdaagse vakoverschrijdend voorbereid of nabesproken wordt in de lessen. Deze voor- en nabespreking van het project in de lessen is deel van het project. Vaak is er ook een werkgroep die het project uitwerkt en evalueert. Hierdoor hangt het project minder af van één leerkracht. Het project kan éénmalig zijn, maar ook om het jaar of tweejaarlijks terugkeren. In tegenstelling tot de al besproken activiteiten en projecten is het verder mogelijk dat het initiatief komt van het beleid (directeur) of top-down gestuurd wordt. Hoewel er elementen aanwezig zijn die wijzen op verankering, is van school-brede verankering geen sprake. Dit wil zeggen: de projecten worden door de betrokkenen niet expliciet gelinkt met of verankerd in de pedagogische visie of het schoolwerkplan van de school of de VOET-werking, en/of worden gedragen en uitgevoerd door een beperkt aantal leerkrachten.

5 scholen uit de kwalitatieve steekproef vernoemen dit type projectdag- of meerdaagse. We beschrijven de projecten kort in tabel 6.14. Globaal valt op dat de projecten 3 verschillende doel-

³ Een flashmob (Nederlands: 'flitsmeute') is een (grote) groep mensen die plotseling op een openbare plek samenkomt, iets ongebruikelijks doet en daarna weer snel uiteenvalt. Het aantal deelnemers staat niet van tevoren vast; hoe meer deelnemers, hoe succesvoller de flashmob.

stellingen beogen: kennismaking met andere culturen of landen, meestal uit het Zuiden, al dan niet gekoppeld aan een actie voor een goed doel), bewustwording (milieu, herinneringseducatie rond W.O.I) en het aanleren van sociale vaardigheden en het eigen maken van gewoonten uit de Westerse samenleving (via vrijwilligerswerk).

Tabel 6.14 **Overzicht van projecten met linken in de lessen/VOET**

Type school	Project
School14- GO-ASO-BSO-TSO	<p><u>Wat?</u> 2 jaarlijkse mondiale vormingsdag voor hele school met ondersteuning van Kleur Bekennen</p> <p><u>Doel?</u> <i>Ontdekken van andere culturen op een leuke manier</i> (uit focusgroep leerlingen).</p> <p><u>Werkvorm?</u> Mix van informatieve en doe-activiteiten (zoals film, djembe, Afrikaans dansen, 'gebakel-ballen maken met confituur en tabaco' (uit focusgroep leerlingen). Leerlingen kiezen verplicht beide werkvormen. Ook leerlingen uit het 6de jaar steken soms workshops in elkaar.</p> <p><u>Verankering?</u> 1 leerkracht trekt het project. Rond haar is er een vaste groep leerkrachten die de projectdag voorbereiden. Er zijn enkel back-up momenten in de lessen nadien.</p>
School12- POV-BSO-TSO- KSO	<p><u>Wat?</u> Zuid-dag: leerlingen uit het 4de jaar solliciteren voor korte job bij een bedrijf of organisatie. De betaling van hun werk gaat naar een goed doel (bv. Peru, Palestina). Aan het project worden lessen en een dag gekoppeld met informatie en getuigenissen met betrekking tot het goede doel.</p> <p><u>Doel?</u> Het project wil 3 doelstellingen tegelijk realiseren, namelijk het ontwikkelen van vaardigheden ter voorbereiding van de intrede op de arbeidsmarkt (leren solliciteren), het doen van vrijwilligerswerk, en kennis laten maken met een land in het Zuiden.</p> <p><u>Werkvorm?</u> Doe-activiteit (werken) in combinatie met getuigenis (dit jaar toneel van Palestijnse jongeren uit bezette gebieden).</p> <p><u>Verankering?</u> Beleidsmatig gestuurd. Op dit ogenblik werken enkel leerkrachten levensbeschouwelijke vakken mee. Zij staan ook in voor de voorbereiding en nabespreking van het project.</p>
School6- VVKSO-ASO	<p><u>Wat?</u> Meerdaags éénmalig project rond milieu bestaande uit reeks lessen voor de hele school en het maken van een expo over het thema (enkel door vrijwilligers).</p> <p><u>Doel?</u> Leerlingen bewust maken van het belang van leefmilieu, niet alleen op het schoolterrein, maar ook algemeen, bijvoorbeeld door koppeling aan Wereldwaterdag.</p> <p><u>Werkvorm?</u> Lessen (verplicht) en doe-activiteit (vrijwillig).</p> <p><u>Verankering?</u> Beleidsmatig gestuurd, in samenwerking met GO! school uit dezelfde stad, maar met linken in de lessen.</p>
School8- VVKSO-BSO-TSO	<p><u>Wat?</u> Project vrijwilligerswerk voor leerlingen 1ste graad in rust- en verzorgingstehuis en instelling voor mensen met een handicap.</p> <p><u>Doel?</u> Werken aan sociale vaardigheden en attitude, leren kennen van gewoonten en aanleren omgangsvormen westerse samenleving. De leerkracht stelt: <i>'Voor allochtone leerlingen is het moeilijk om zorg te dragen voor bejaarden. Zij hebben niet de gewoonte om hun familie naar een rust- en verzorgingstehuis te laten gaan, omdat zij dit als een schande zien. Door hen niet op die plek vrijwilligerswerk te laten doen, willen we hen kennis laten maken met andere mogelijkheden die er voor bejaarden zijn om menswaardig te leven.'</i></p> <p><u>Werkvorm?</u> Doe-activiteit: gymnastiek doen met bejaarden, hen begeleiden met de rolstoel, ...</p> <p><u>Verankering?</u> Het project wordt voorbereid in de lessen en getrokken door een groep leerkrachten. Sinds kort is ook de GOK-leerkracht verantwoordelijk gesteld voor de uitwerking van de projecten. Kadering vooraf is immers nodig om te voorkomen dat de leerlingen ter plekke lachen met de situatie, omdat ze de situatie niet gewoon zijn.</p>
School15- VVKSO-ASO	<p><u>Wat?</u> Eenmalig meerdaags project voor de hele school rond de herinnering van W.O.I.</p> <p><u>Doel?</u> Bewustwording creëren met betrekking tot de impact van oorlog.</p> <p><u>Werkvorm?</u> Gegidste uitstappen met voet- en fietstochten in de eigen stad en rond Ieper. Bij de tocht door de eigen stad werd gebruik gemaakt van peer-teaching. De eersten tot en met de vijfdes kregen op verschillende stopplaatsen in de stad een presentatie van groepen 6dejaars over het verband tussen de stopplaatsen en W.O.I.</p> <p><u>Verankering?</u> 1 leerkracht trekt het project, met daarrond een werkgroep leerkrachten. Er wordt ook vakoverschrijdend gewerkt (geschiedenis en Nederlands). In de lessen Nederlands deden de leerlingen onderzoek over de stopplaatsen en leerden ze hun presentatie-skills te verbeteren.</p>

Bij de bespreking van de projecten valt verder op dat verschillende betrokkenen hun hoop uitdrukken op een sterkere verankering in de toekomst via een beter uitgebouwde vakoverschrijdende werking of op meer diepgang door meer aandacht voor het project tijdens de lessen.

“De mondiale dag is wel wat vrijblijvend en te weinig serieus, vind ik. Het zou op een meer regelmatige basis georganiseerd mogen worden en meer aandacht mogen krijgen in de lessen. Sommige workshops gaan wel al in de goede richting. Zo herinner ik me nog een workshop op de mondiale dag die door de leerlingen van de zesdes werd gegeven. Ze toonden een film over armoede (hoe mensen met weinig geld overleefden) en hadden zelf een museum ontwikkeld

over het thema. Op die manier was het niet alleen ‘film zien’, maar kregen we er ook achtergrond bij.” (Leerling, School14-GO-ASO-BSO-TSO).

“De voorbereiding kon weinig tijd krijgen, wat jammer is. Doordat op maandag vaak het vak levensbeschouwing wegviel, konden we enkel de voorbereidingstijd spenderen aan het schrijven van sollicitatiebrieven en het vinden van werk via de jobbank. Hierdoor wordt het moeilijk een duidelijke link te leggen tussen het project en hun vrijwilligerswerk. De oplossing voor dat probleem is er een vakoverschrijdend project van maken waaraan ook andere leerkrachten meewerken.” (Leerkracht, School12-POV-BSO-TSO-KSO). Uit het interview met de directeur blijkt dat al stappen in die richting zijn ondernomen. Zo is al duidelijk gemaakt aan de leerkrachten Nederlands en PAV dat ze volgend jaar betrokken zullen worden.

“Ik zou het wel interessant vinden meer te leren over hoe je als school op een pedagogisch-didactische manier een expo kan samenstellen.” (Directeur, School6-VVKSO-ASO).

“Verder valt op dat de leerlingen zeggen meer over milieu en duurzaamheid te willen leren tijdens de lessen. Nu is dat niet het geval, omdat de leerkrachten volgens hen enkel het leerplan volgen. Dit wordt echter niet bevestigd door resultaten van de vragenlijst, waar 100% van de leerlingen in deze school aangeven te hebben geleerd over klimaatverandering. Mogelijks was het expo-project net in de aandacht geweest toen de leerlingen de vragenlijst invulden?” (Extract interview transcript onderzoeker).

“Het hele team meekrijgen is niet gemakkelijk. Voor het project rond W.O.I. heb ik pogingen gedaan om leerkrachten wiskunde en fysica te betrekken, maar dat is niet gelukt. Zij vinden dit niet passen bij hun vak of leerplan. Het gaat om collega’s die school beschouwen als een plek waar louter aan kennisoverdracht wordt gedaan. De enige ‘core business’ voor hen is lesgeven. Leerkrachten zoals ik denken daar anders over, omdat wij die soort activiteiten op dat moment waardevoller vinden dan les. De winst zit in andere dingen. Bovendien zouden de leerlingen anders met die dingen niet geconfronteerd worden.” (Leerkracht, School15-VVKSO-ASO).

De geïnstitutionaliseerde projectdag of projectmeerdaagse

In 6 van de 18 bezochte scholen worden er vanuit het schoolbeleid en in overleg met de leerkrachten stappen gezet om de vakoverschrijdende projectdag- of meerdaagse niet volledig over te laten aan het vrijwillig initiatief van individuele leerkrachten maar expliciet te koppelen in de (pedagogische) visie of het jaarplan van de school, de VOET-werking of het beleid. Op die manier krijgen de WBE-projecten een structurele verankering in de school en dus een geïnstitutionaliseerd karakter. Alhoewel ook hier veelal kleine groepen van geëngageerde leerkrachten de dag of meerdaagse organiseren, valt op dat geïnstitutionaliseerde projecten ondersteund of aangestuurd worden door VOET-coördinatoren of de directeur, en dat ook andere vakleerkrachten actief betrokken zijn bij de begeleiding ervan. De projecten vinden ook doorgaans plaats tijdens de reguliere lessen. Op die manier wordt de bredere schoolgemeenschap betrokken bij deze projecten. Tabel 6.15 en tabel 6.16 geven een overzicht van deze geïnstitutionaliseerde projecten. We maken daarbij onderscheid tussen een projectdag of projectmeerdaagse die verankerd is in de VOET-werking en/of het beleid van de school (tabel 6.15) en een overkoepelende projectdag of projectmeerdaagse bestaande uit een bundel van projecten en activiteiten die onder één grote noemer zijn gebracht (tabel 6.16). Aan de hand van 1 casus per type, gaan we ook telkens in op het tot stand komen en uitwerken van het project.

Tabel 6.15 Overzicht van geïnstitutionaliseerde projecten verankerd in VOET en/of beleid

Type school	Beschrijving van de projecten
School9- GO-ASO	<p><u>Wat?</u> Geïntegreerde Werk Periodes (GWP), elk jaar rond bepaald thema (dit jaar W.O.I.)</p> <p><u>Doel?</u> Contact met andere culturen.</p> <p><u>Werkvorm?</u> Meerdaagse uitstappen met voorbereiding in de lessen. In het 4de jaar wordt er rond W.O.I. een week naar Nieuwpoort georganiseerd, met vandaar uitstappen naar Lille, Dover of Ieper. In het 5de j gaat het om een buitenlandse reis, bv. naar Auschwitz). De leerlingen bereiden het project helemaal zelf voor en spelen voor een stuk gids. Daarnaast zijn er oral history-projecten rond W.O.I., waarbij leerlingen interviews afnemen bij oude mensen. Resultaat is de publicatie van een boek.</p> <p><u>Verankering?</u> Sterk beleid gestuurd vanuit de directeur, die ook met betrekking tot andere (eerder caritatieve) projecten een selectie maakt uit het aanbod en deze plaatst bij de leerkracht(en) of bepaalt in welke lessen het project aan bod komt. Leerkrachten doen vrijwillig mee.</p>
School2- VVKSO-middenschool	<p><u>Wat?</u> Alternierende namiddag met focus op milieu (MDG's) en 'Toveren met Talenten'.</p> <p><u>Doel?</u> WBE-activiteit rond het thema organiseren met nadruk op doen, in aanvulling op inhoud en reflectie in de lessen. Milieu en duurzame ontwikkeling worden gezien als nieuwe thema's die de mondiale dag vervangen heeft.</p> <p><u>Werkvorm?</u> Doe- en kijk-activiteit, gekoppeld aan reflectie in de reguliere lessen.</p> <p><u>Verankering?</u> Projectnamiddag met uitlopers in lessen, de thema's zijn ook ingebed in het opvoedingsproject en VOET. Er is ook een VOET-coördinator die het proces bewaakt.</p>
School10- OVSG-BSO	<p><u>Wat?</u> Meerdaagse activiteiten bij het begin van het schooljaar verspreid over de 3 graden. Samen neemt het project 3 à 4 weken in beslag. 6de jaars begeleiden 1ste graad tijdens meerdaagse.</p> <p><u>Doel?</u> Voor 1ste graad: ontwikkeling van bepaalde competenties: teambuilding, leren samenleven, leren omgaan met conflictsituaties, zelfbewustzijn stimuleren. 6de jaars: leren coachen, verantwoordelijkheid nemen.</p> <p><u>Werkvorm?</u> Bijvoorbeeld: bosklassen/zeeklassen, met voorbereiding in de lessen. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld opdracht een schop te maken voor het zandkasteel. Vakleerkrachten reiken nodige tools aan in voorbereidende lessen. Project eindigt met (zelf)evaluatie in refter, met daarbij ook de vraag om te reflecteren over het eigen gedrag.</p> <p><u>Verankering?</u> Het project duurt meerdere weken. Alle leerkrachten werken er aan mee. Ook vakleerkrachten moeten hun leerstof ophangen aan het thema. Er zijn vaste themabundels voor de leerkrachten.</p>
School5- OVSG- ASO-BSO- TSO	Uitwerking zie case

Casus – Voorbeeld van geïnstitutionaliseerd project verankerd in VOET en beleid - School5-OVSG-ASO-BSO-TSO

Deze gemeentelijke school in ruraal gebied biedt ASO-TSO-BSO aan, en telt, gezien zijn ligging, zo goed als geen anderstalige en kansarme leerlingen. Elk jaar biedt het GROOS van de gemeente voor de scholen in de buurt een wereld-meerdaagse aan. Net als duizenden andere leerlingen, doen ook de 1ste graad leerlingen van deze school hieraan mee. De wereld-meerdaagse neemt een midweek in beslag, en bestaat uit allerlei interactieve stands, workshops en films van verschillende ngo's en andere aanbieders. Elk jaar gaan de activiteiten over een ander thema, die de leerlingen introduceert in de Noord-Zuid problematiek. Dit jaar is het thema de millenniumdoelstellingen. Voor de leerlingen staat deze meerdaagse echter niet apart van de reguliere lessen. Meerdere leerkrachten in meerdere klassen (zoals de levensbeschouwelijke vakken, Nederlands, P.O. en de lessen sociale activiteiten) bereiden het thema voor met de leerlingen. Er is ook een vakoverschrijdend na-traject. Vooraf zijn er lessen over het thema, een webquest als huistaak, sociale activiteiten (een doe-activiteit, bv. een spel) en een introductie op de film die zal vertoond worden. Achteraf is er een nabespreking (in godsdienst), een enquête (hoe het bevalen is), er worden in de Nederlandse les verhaallijnen gemaakt per Millenniumdoelstelling (één per deelnemende klas), die dan de basis vormen voor een stop-go film, die gemaakt wordt tijdens Plastische Opvoeding en Sociale Activiteiten. Naast de wereld-meerdaagse organiseert de school ook geldinzamelingsacties voor het Zuiden die gekoppeld worden aan een project dat zowel educatief verantwoord is als structureel werk doet in het Zuiden (Vredeseilanden, Broederlijk Delen). De organisatie zorgt daarom voor getuigenissen en er wordt vakoverschrijdend educatief materiaal gebruikt in de lessen. De directeur hoopt zo dat leerlingen kritisch leren denken over dit thema. Ook de leerkrachten stellen: *"Het is de filosofie van onze school dat een organisatie die activiteiten wil opzetten ook steeds uitleg en duiding komen geven tijdens de les."* Op deze manier is elke WBE-activiteit stevig vakoverschrijdend verankerd. De VOET spelen daarin een rol. De graadcoördinatoren hebben de afgelopen jaren geïnventariseerd met de bedoeling te systematiseren wat er al bestond. Daaruit bleek dat over de N-Z verhouding al sowieso veel in de lessen gebeurde. Ook de resultaten van de vragenlijst bevestigen dit. 72,7% van de leerlingen uit de onderbouw en 75% van de leerlingen uit de bovenbouw stellen geleerd te hebben over ontwikkelingslanden op school (in de gehele steekproef ligt dit percentage op 64,4%). Enkel het thema oorlog scoort hoger. Opvallend is ook dat in de onderbouw nog 36,4% leerlingen aangeeft meer te willen leren over ontwikkelingslanden, terwijl dat cijfer in de bovenbouw zakt tot 8,3%. Ook de leerkrachten lijken dat verschil tussen leerlingen uit de onder- en bovenbouw te hebben opgemerkt: *"Bovenschool-leerlingen zijn niet meer warm te maken voor fondsenwervingsgerichte activiteiten. Daar hebben ze al teveel van gehad. Ze zijn op die leeftijd ook met andere dingen bezig en niet meer bereid hun eigen geld er in te steken."* Leerlingen uit de focusgroep (5de jaar) bevestigen de indruk van hun leerkrachten. Zij kennen niet alleen de organisaties achter de actie niet, maar spreken over geld inzamelen voor het goede doel. Bovendien zijn ze zeer kritisch: *"We worden ingezet als gratis werkrachten, en horen vaak ook niet wat er met het geld gebeurt."*

Uit deze cases en de oplijsting van de projecten van de andere scholen kunnen we concluderen dat WBE-verankering samengaat met een doorgedreven en gestructureerde vakoverschrijdende werking. Hierdoor beslaat het project ook qua tijd vaak meerdere weken. In 2 scholen (School2-VVKSO-middenschool, School5-OVSG-ASO-BSO-TSO) wordt het project bovendien aan het pedagogisch project of een bepaalde school-brede filosofie gekoppeld. In het proces naar verankering lijkt de VOET-werking een belangrijke rol te hebben gespeeld. De betrokkenen uit deze scholen maken in dat opzicht melding van een VOET-coördinator (of directeur die als coördinator dienst doet), graadcoördinatoren, of een werkgroep rond VOET die hierrond expliciet actie hebben genomen. In de beschreven casus leidde dit tot de uitwerking van projecten waarin het thema of een caritatieve actie expliciet vakoverschrijdend geduid wordt. Geen actie zonder duiding, is de filosofie. Interessant is verder dat het proces naar verankering er ook toe kan leiden dat een mondiaal project (in de vorm van de mondiale dag ondersteund door Kleur Bekennen, qua vorm vergelijkbaar met School14-GO-ASO-BSO-TSO) sneuvelt. Dat gebeurde in School2-VVKSO-middenschool. Er was geen draagvlak voor het project in de school. Het organiseren van de dag bleek tijdrovend, en er waren onvoldoende vrijwilligers onder de leerkrachten. De directeur stelt dan ook dat ze keuzes moest maken: *"Een mondiale dag zal enkel terugkeren als leerkrachten dat willen organiseren. Dat is mijn beperking qua beleid. Ik kan niets top-down doordrukken, want ik ben afhankelijk van de vrijwillige inzet van de leerkrachten."*

2 scholen gaan in de integratie van hun projecten en activiteiten nog een stap verder dan de hierboven besproken scholen. Zij kozen er beleidsmatig voor om hun jaarlijkse WBE-projecten en activiteiten onder één overkoepelend project onder te brengen, waaraan de hele school participeert.

Tabel 6.16 Overzicht van overkoepelende geïnstitutionaliseerde projecten verankerd in VOET en/of beleid van de school

Type school	Beschrijving van de projecten
(School1-VVKSO-BSO-TSO I) School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO	<p>Uitwerking zie case</p> <p><u>Wat?</u> (VOET-)activiteiten voor de hele school gebouwd worden rond een 'land in de kijker'. Elk jaar focus op een nieuw land uit het Zuiden: Marokko, Ecuador, Zuid-Afrika, ... Orgelpunt is een mondiale dag over het land (ondersteund door KB) en aandacht voor een ontwikkelingsproject in dat land, waarop de inrichtende macht of het team persoonlijk betrokken is.</p> <p><u>Doel?</u> Kennismaking met andere culturen, naast geld inzamelen voor het ontwikkelingsproject. Er wordt ook gezocht naar linken met de leefwereld van de leerlingen (ik als Zwart-Afrikaan). Verder is kennis niet het hoofddoel, eerder aanleren van vaardigheden, bewustwording, competentie-ontwikkeling.</p> <p><u>Werkvorm?</u> Lessen, schrijf-je-vrij-dag, kerstviering, mondiale dag met allerlei workshops, en geldinzamelingsactie voor het ontwikkelingsproject, zetten allemaal op hun eigen wijze het land in de kijker. Leerkrachten werken vrijwillig mee, ook aan de workshops. Leerlingen zijn verplicht deel te nemen aan een workshop waarin een vaardigheid wordt geoefend waarmee ze weinig in aanraking komen. Leerlingen hebben ook inspraak in het land waarrond een heel jaar zal worden gewerkt.</p> <p><u>Verankering?</u> Het project is ontstaan uit een vergaande samenwerking tussen de VOET-werking (die gestructureerd wordt door de VOET-coördinator) en de pastorale werkgroep (die getrokken wordt door een enthousiaste leerkracht godsdienst). Volgens de leerkracht godsdienst heeft de VOET-werking gezorgd voor een brede gedragenheid: "<i>Voorheen was de mondiale dag iets van het kleine groepje leerkrachten van de pastorale werkgroep. Nu is het dankzij de VOET iets van de hele school.</i>" Ter nuancering dient wel te worden opgemerkt dat de leerlingen aangeven niet te weten welk land in de kijker staat. Ze hebben ook niet door dat alle WBE-activiteiten in dat verband worden opgevat).</p>

Casus: voorbeeld van overkoepelend geïnstitutionaliseerd project verankerd in VOET en beleid van de school - School1-VVKSO-BSO-TSO

Deze school is een katholieke TSO-BSO-school met weinig anderstalige leerlingen en iets meer dan 20% leerlingen met een laagopgeleide moeder. Enkele jaren geleden organiseerde de school volgens de directeur, die toen leerkracht was, een mondiale dag voor de hele school, opgebouwd zoals in (School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO) en (School14-GO-ASO-BSO-TSO), naast andere 'entertainment'-activiteiten. Intussen is de aanpak geëvolueerd. De directeur stelt: "We zijn afgestapt van die mondiale dagen. Nu wordt er meer projectmatig en vakoverschrijdend gewerkt rond specifieke thema's die vooral te maken hebben met diversiteit in de brede zin." Concreet organiseert de school jaarlijks projecten per graad waaraan alle leerlingen en vakleerkrachten (als begeleiders) deelnemen. Alle projecten kunnen onder de noemer diversiteit worden geplaatst en zijn aangepast per graad, waarbij vanaf het 4de jaar gezocht wordt naar meer diepgang. In het 3de jaar is het project nog hoofdzakelijk caritatief, en bedoeld om kennis te maken met de N-Z problematiek. Er is een geldinzamelingsactie voor Indische petekinderen, gekoppeld aan informatie over het project (wat er met het geld gebeurt, waarom het project gesteund wordt en informatie over de Indische cultuur). Vanaf het 4de jaar ligt de nadruk op diepgang. Thema's zijn: ecologische voetafdruk en onderlinge afhankelijkheid (4de jaar), omgaan met mensen met beperking (5de jaar), antiracisme en politieke vluchtelingen met bezoek Fedasil (6de jaar), vrouwenrechten (7de jaar). Doel is volgens de directeur 'het wereldbeeld van de leerlingen te verbreden door hun betrokkenheid in de verschillende projecten na te streven.' Daarom kiest de school er ook voor de projecten niet alleen in de lessen een plaats te geven (bv. aandacht voor special Olympics in de media, lessenspakket over film, over ecologische voetafdruk in lessen wetenschappen), maar ook door middel van concrete (low cost) ervaringsgerichte activiteiten (zoals samen sporten met mensen met een beperking, zelf geld inzamelen, een uitstap naar Fedasil, film kijken met lessenspakket, ...). De projecten worden bewust gekoppeld aan de VOET. In de verankering van de WBE-projecten heeft de VOET- en GOK-werking immers een cruciale rol gespeeld. Er zijn werkgroepen voor de uitwerking van de vakoverschrijdende projecten, die begeleid worden door de VOET- en GOK-coördinator. In deze werkgroepen zitten leerkrachten op vrijwillige basis, die zich volgens de directeur engageren op basis van persoonlijke interesse. Per project is er ook een draaiboek ontwikkeld door de leerkrachten, wat het project gemakkelijk overdraagbaar maakt naar de volgende jaren. De keuze voor het overkoepelend thema 'diversiteit' is eveneens logisch, gezien de focus van de school op inclusief onderwijs. De WBE-projecten vormen hierbinnen dus een integraal deel. Hoewel de projecten sterk verankerd zijn in school, blijven er bij de betrokkenen toch vragen over de inhoudelijke linken tussen de projecten en de impact van de projecten op de leerlingen. Leerlingen zeggen er wel uit te leren, maar over een goede evaluatiemethodiek beschikt de school nog niet. Volgens de leerkracht is het ook moeilijk om gedrag van leerlingen te beïnvloeden en voldoende diepgang te realiseren: "Na een dag werken rond racisme, hoor je leerlingen de volgende dag toch nog racistische opmerkingen maken. Ook stellen we vast dat de leerkrachten uit de werkgroepen wel zorgen voor diepgang in de lessen, maar gebeurt dit niet bij de andere leerkrachten. Projectmatig werken is wel een meerwaarde, omdat je zo bepaalde gevoelige thema's gemakkelijker ter sprake kan brengen. Mensen in Fedasil hebben immers meer expertise om bepaalde vooroordelen bij leerlingen te weerleggen." Interessant is tot slot dat leerlingen niet door hebben dat de projecten rond diversiteit draaien (cf. School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO). Zij merken wel de open houding van de school op ten aanzien van diversiteit, wat lijkt te wijzen op een congruentie tussen de beleefde schoolcultuur en de projecten rond diversiteit. Moslimleerlingen mogen bijvoorbeeld hun hoofddoek dragen op school. Ook de resultaten van de vragenlijst lijken in die richting te wijzen. Thema's (op school geleerd) als discriminatie (78,4%), leren omgaan met mensen van een andere cultuur/geloof (81,1%), anders consumeren (59,5% tegenover 47,3% in de totale steekproef) en vooral oorlog (97,3%) scoren het hoogst en/of iets hoger dan in de totale steekproef.

Samengevat kunnen we stellen dat WBE-verankering in de richting van een overkoepelend of geïntegreerd project een bewuste keuze is geweest, die groeide uit een nauwe samenwerking tussen VOET- en andere coördinatoren, en uit de integratie van het project in de schoolvisie. Beide scholen hebben ook een VOET-coördinator, die initiatief neemt tot verdere structurering en leerkrachten zowel structureel, als informeel tracht te betrekken. Dat is ook in (School1-VVKSO-BSO-TSO) het geval: "Leerkrachten beginnen nu de projecten rond diversiteit te kennen. De projecten staan ook tijdig geprogrammeerd in de schoolkalender, en alle leerkrachten zijn er in hun les op betrokken, zodat het project niet alleen iets is van de vrijwilligers die in een werkgroep zitten. Daarnaast is een goede communicatie cruciaal zodat de leerkrachten de projecten terdege uitvoeren. Eigenlijk moet je dat voortdurend en op 100 verschillende manieren zeggen." De directeur ondersteunt eerder dan sturend op te treden, en de projecten worden gedragen door leerkrachten die zich vrijwillig engageren. Een ver doorgedreven verankering is echter niet

automatisch een garantie op een hoge impact bij leerlingen. Zo stelden we vast dat leerlingen wel opmerken welke thema's de school op de voorgrond plaatst (cf. vragenlijst) of de projecten linken met de schoolcultuur (cf. focusgroep), maar niet op de hoogte zijn van de bewuste keuzes en vakoverschrijdende uitwerking door hun school. Die vaststelling roept allerlei vragen op. Waarom vermeldt de school niet uitdrukkelijk de rode draad in de projecten die ze organiseert of blijft dit, indien vermeld, niet hangen bij de leerlingen? In welke mate is het noodzakelijk dat leerlingen op de hoogte worden gesteld van de achterliggende doelstellingen die de school met het project heeft om bij hen impact te genereren? Of wijst het antwoord van de leerlingen vooral op hun lage betrokkenheid die samenhangt met een sterk aanbodgerichte uitwerking van het project door de school (in geen van beide scholen worden leerlingen immers actief betrokken in de uitvoering of uitwerking van het project)?

6.2.2.2 Uitwisselingsprojecten en inleefreizen

Verschillende scholen doen uitwisselingsprojecten met scholen of organisaties uit het buitenland (zowel Europees via Comenius, als in het Zuiden), hebben dit in het recente verleden gedaan of zijn dit in de toekomst van plan. Concreet vermelden 7 scholen dergelijk project expliciet (4 katholieke scholen, 2 GO!-scholen en 1 school uit het OGO). Opvallend: de scholen die uitwisselingsprojecten met landen in het Zuiden vermelden, bieden enkel ASO aan. Ook uit de kwantitatieve analyse blijkt dat uitwisseling met leerlingen uit andere landen vooral voorkomt in ASO scholen.

Kenmerkend aan uitwisselingsprojecten is dat slechts enkele leerlingen en leerkrachten (die zich vrijwillig hebben opgegeven of geselecteerd/uitgeloot werden) of maximum een klas (verplicht) naar het buitenland gaan. Reizen naar het Zuiden zijn echter enkel bestemd voor de enkele leerlingen (en leerkrachten) die zich vrijwillig hebben aangemeld. Ze moeten ook bereid zijn de kosten voor de reis te betalen (vaak meer dan 1 000 euro) of hiervoor fundraising willen doen. De leerlingen verblijven er meestal in gastgezinnen. Soms werken ze ook ter plekke mee aan een bouwproject.

Wat de verankering betreft, vallen 3 uitwisselingsprojecten onder de noemer losstaand project. Vaak gaat het ook om eenmalige projecten. Interessant is dat er in 4 scholen een tendens tot verankering is waar te nemen. Deze scholen kiezen er immers voor om aan het project in- en/of uitlopers te koppelen in de lessen, of er een soort mondiale dag rond te organiseren. Het project is ook terugkerend van aard. Op die manier trachten de scholen het project toegankelijk te maken voor een grotere groep leerlingen. We lijsten het project kort op (gepresenteerd van minder tot meer verankering):

- *School9-GO-ASO*: uitwisseling met Nicaragua, via gastgezinnen hier en ter plekke. Na de inleefreis geven de deelnemende leerlingen een toneelstuk, waarin ze meegeven wat ze er gezien en geleerd hebben. De leerlingen denken ook dat de leerkracht die meegaat er iets over zal zeggen in de lessen. Dit uitwisselingsproject gebeurt in samenwerking met andere scholen in de gemeente.
- *School6-VVKSO-ASO*: uitwisseling met India, met een programma waarin veel aandacht is voor wederzijdse presentatie over de eigen cultuur. In de lessen (godsdiens, geschiedenis en aardrijkskunde) is er een voor- en natraject met informatie over het land. Ook praktische zaken (zoals leren inpakken) wordt aangeleerd. De leerlingen getuigen ook over hun reis op school.
- *School8-VVKSO-BSO-TSO*: Europese uitwisseling rond duurzame ontwikkeling, het thema wordt behandeld in verschillende lessen en er worden voor alle leerlingen uitstappen of workshops rond georganiseerd (bv. naar waterzuiveringsinstallatie).
- *School15-VVKSO-ASO*: verschillende uitwisselingsprojecten met landen in het Zuiden (vooral Senegal, i.s.m. de bouwroede) en Europees. De school organiseert een Senegal dag, met workshops, getuigenissen, muziek, geldinzamelingsacties en informatie over het project. De uitwisselingsprojecten kaderen in de schoolvisie, waarbinnen internationalisering al decennia een vaste pijler vormt die de school een specifieke identiteit geeft in het lokale onderwijslandschap. Er is ook een coördinator internationalisering die de projecten administratief opvolgt en uitwerkt.

Doel van de uitwisselingsprojecten is in algemene zin leerlingen doen kennismaken met en leren over andere culturen, alsook het stimuleren van leerlingen tot engagement. De keuze voor een reis ter plekke is meestal gegroeid uit de overtuiging dat die kennismaking het best ervaringsgericht gebeurt, namelijk via het reëel beleven van de dagelijkse leefwereld van mensen in het Zuiden of in Europa. Daarom wordt ook bewust voor een verblijf bij gastgezinnen gekozen. Opvallend is ook dat 2 directeurs aangeven dat de impact van dergelijke reizen of uitwisselingen op het denken en de identiteit van leerlingen groter is dan caritatieve acties of mondiale dagen. Dat blijkt uit volgende citaten:

“Wij geloven als school dat begrip voor het Zuiden enkel kan groeien als je leerlingen met het Zuiden lijfelijk in contact brengt.” (Directeur School15-VVKSO-ASO).

“Door een uitwisseling te organiseren met leerkrachten en leerlingen uit andere Europese landen haal je de wereld binnen en stel je automatisch je eigen wereldbeeld in vraag. Waarom doen wij dat zo? Kan het ook anders? Welke aanpak is de beste? Op die manier proberen we dus de leerlingen te ondersteunen om kritisch te blijven denken.” (Directeur School8-VVKSO-BSO-TSO).

In de school die van uitwisselingsprojecten een schoolkenmerk heeft gemaakt, vroegen we de leerlingen in de focusgroep naar hun mening over de uitwisselingsprojecten in het Zuiden. In deze klas uit het 5de jaar bleek de interesse op het eerste zicht niet al te groot zijn. De algemene teneur was dat de reis te duur was. Eén leerling zei ook dat hij liever spaarde voor een reis waarbij hij niet hoefde te werken. Zelf waren ze wel al eens met de klas op uitwisseling in Wallonië geweest, *“maar nu is er een klas in Denemarken op uitwisseling, en dat zou wel veel cooler geweest zijn”*. Een fundamentele afwijzing van uitwisselingsprojecten is er dus niet. Ook in de vragenlijst zegt 64% van de leerlingen in deze school dit nog meer te willen doen, tegenover 34,9% in de totale steekproef. Eerder lijkt het selectieve karakter van de projecten op weerstand te botsen (beperkt aantal leerlingen kunnen mee, hoge kostprijs, de ene klas gaat maar naar Wallonië en de ander mag naar Denemarken). Scholen met TSO-BSO-leerlingen merken verder op dat het moeilijk is om in deze groep leerlingen of gastgezinnen bereid te vinden deel te nemen. In School17-GO-ASO-TSO-BSO deden ze een project met een school uit Turkije rond het thema *‘fighting xenophobia’*. Het was echter erg moeilijk om leerlingen te vinden. Deelnemen aan een uitwisselingsproject vraagt volgens de leerkracht immers van de leerlingen om een drempel te overschrijden: *“Een reis naar het buitenland schrikt die jongeren af. Verblijven in gastgezinnen is immers vreemd voor hen, en ook het land is onbekend.”* De school besliste dan ook niet meer verder te investeren in uitwisselingsprojecten.

6.2.2.3 Projecten op vraag van buitenaf

We stelden tot dusver vast dat een sterke WBE-verankering zich manifesteert in vaak goed voorbereide en tot in de details uitgewerkte WBE-projecten, waarbij zoveel mogelijk leerkrachten betrokken zijn. Dit kunnen we de geprogrammeerde projecten noemen. Draaiboeken, themabundels voor leerkrachten, de aanwezigheid van vaste én terugkerende thema's voor een jaar of graad, een goede planning gekoppeld aan een consequente en heldere communicatie geven het WBE-project een vaste, terugkerende structuur, waarbij alle leerkrachten vooraf weten wat van hen verwacht wordt. De keerzijde van deze medaille is, zou men kunnen stellen, dat met deze uitwerking van WBE op school de ruimte om in te spelen op de actualiteit of op interessante, zich aandienende vragen/aanbod van organisaties buiten de school zo moeilijker wordt of slechts vorm kan krijgen in een losstaand project.

Niet alle scholen uit de steekproef kiezen echter voor geprogrammeerde projecten. 2 scholen uit de steekproef, School11-POV-TSO-BSO en School18-OVSG-KSO (allebei gemeentelijke scholen) ontwikkelen bewust projecten op vraag van een externe organisatie of als antwoord op een spon-taan initiatief van directeur, leerkrachten of leerlingen.

In School11-POV-TSO-BSO start de directeur projecten door in te spelen op wat zich aandient. Op die manier hoopt ze het onderwijs dynamisch te houden (bijvoorbeeld een project naar aanleiding van de aanslagen in Parijs, zie verder). Daarbij werkt ze het liefst participatief en bottom-up, door te vertrekken vanuit de talenten van de leerkrachten en vanuit wat er al is hen te stimuleren vakoverschrijdend te werken. In dezelfde trant vermelden de leerlingen dat de directeur geregeld 's ochtends het woord neemt op de speelplaats en dan ingaat op wat er in het nieuws is gebeurd. Tegelijk stellen ze dat de projecten vaak chaotisch verlopen, en dat dit typisch is voor de school. Zij wensen met andere woorden een beter verankerde en gestructureerde aanpak.

De praktijk in School11-POV-TSO-BSO doet de vraag rijzen of een project ontwikkelen op vraag van een externe organisatie überhaupt gestructureerd kan verlopen en verankerd kan worden. Uit de interviews in de tweede school blijkt dat dit mogelijk is. Een voorbeeld van een verankerde project op vraag van een externe organisatie vinden we immers in School18-OVSG-KSO (zie casus). Bepaalde elementen die wezen op verankering bij een geprogrammeerde aanpak keren daarbij terug: de aanwezigheid van een VOET-coördinator, een expliciete link met de schoolcultuur- en visie, een vaste aanpak in de lessen en een sterk (vrijwillig) engagement van leerkrachten in combinatie met een ondersteunende, maar niet sterk sturende directeur.

Casus: voorbeeld van een verankerd project op vraag van een externe organisatie - School18-OVSG-KSO

De school is een gemeentelijke KSO-school. Enkele jaren geleden is de school afgestapt van activiteiten die elk jaar terugkeren. Er werd immers vastgesteld dat een vast stramien de beleving en inzet van leerkrachten en leerlingen deed dalen: *"Dergelijke activiteiten werken niet in een kunstschool. Hier hebben leerkrachten en leerlingen nood aan diverse dingen. Dat neemt natuurlijk niet weg dat we het niet belangrijk vinden om te blijven openstaan voor vragen en wat interessant is. Sowieso krijgen we als school enorm veel vragen."* Op dit moment is de school ingestapt in een groots stedelijk kunstproject over verstedelijking en de utopische stad. De school hecht daarbij ook veel belang aan de invloed van de globalisering en het samenleven van verschillende mensen. Op die manier hopen ze duidelijk te maken aan de leerlingen dat WBE belangrijk is. Voorheen hebben ze al affiches ontworpen voor ngo's, een kunstproject gedaan met psychiatrische patiënten, het lokaal van een armoedevereniging ontworpen enzoverder. Afhankelijk van de vraag kan het project dus van jaar tot jaar een andere invulling krijgen. De aanpak is wel vaak dezelfde, en verankerd in één van de belangrijkste pijlers van het opvoedingsproject, namelijk 'openheid en verdraagzaamheid'. Concreet krijgt de pijler onder meer vorm in de keuze om aan te boren wat er in elke individuele leerling zit, hoe afwijkend ook van wat als 'normaal' wordt beschouwd. Vervolgens wordt dat 'talent', procesmatig tot bloei en (artistiek) tot expressie gebracht. De aanpak is op die filosofie gebouwd en ziet er als volgt uit:

1. Er wordt een thema aangereikt of een opdracht (voorbeeld leerkracht: ontwerp de stad van de toekomst, maar met respect voor de historiciteit van de aanwezige gebouwen in de stad).
2. Een verkennende fase waarin leerlingen zelfstandig en in groep opzoekingswerk doen over het thema, het thema op allerlei wijzen gaan verkennen (bv. via uitstappen), en vakoverschrijdend in verschillende lessen gestimuleerd worden om linken te leggen. (voorbeeld leerkracht: er zijn lessen gegeven over oude en moderne architectuur, en problematieken besproken waarmee steden nu en in de toekomst geconfronteerd zullen worden, zoals klimaatverandering. De leerlingen moeten dit vervolgens verwerken in hun project).
3. Een expressiefase waarin leerlingen zelf iets gaan creëren of tot actie komen (bv. schets van de stad van de toekomst, fotoreeks, performance, presentaties, ontwerpen lokaal, ...).

De leerlingen kennen deze aanpak en zijn er tevreden over. Zij stellen dat de impact ook groot is op hun medeleerlingen (op hen niet zoveel omdat zij al erg met deze thema's bezig zijn). Leerlingen krijgen zo immers nieuwe perspectieven en informatie over het thema waarmee ze hun mening kunnen ontwikkelen en voorbij de clichés leren denken.

Ook de keuze van de projecten waarop men ingaat gebeurt gestructureerd. De VOET-coördinator verzamelt de vragen en het aanbod, selecteert en speelt de vraag of het aanbod door naar de leerkrachten met de vraag of ze er rond willen werken. Wordt het een school-breed project (zoals dat over de stad), dan zijn alle leerkrachten betrokken. De keuze gebeurt volgens 2 belangrijke criteria. De vraag mag niet commercieel van aard zijn (directeur: *"wij willen aan projecten meedoen met onze eigen kwaliteiten, niet voor het geld"*) en de uitwerking ervan mag niet leiden tot hoge kosten voor leerlingen."

6.2.3 WBE in de grijze zone: wildgroei of WBE-innovatie?

In de vorige paragrafen maakten scholen enkele keren expliciet melding van keuzes in het verleden die werden gemaakt om hun WBE-project(en) beter te verankeren. Soms sneuvelden in dat proces naar verankering ook bestaande vaste projecten (zoals de mondiale dagen in School2-VVKSO-middenschool en School1-VVKSO-BSO-TSO). Kortom, aan het maken van een keuze gaat vaak een proces vooraf. Het risico bestaat dat in dat proces niet alle betrokkenen mee zijn, waardoor dat proces tot spanningen kan leiden. Dat is vooral het geval in scholen waar een ‘nieuwe’ directeur met visie van plan is de schoolcultuur of de WBE-projecten grondig te vernieuwen. 2 scholen uit de steekproef lijken midden in dat proces te zitten (School4-VVKSO-ASO en School17-GO-ASO-TSO-BSO). Allebei hebben ze sinds een 5-tal jaren een jonge directeur met een innoverende visie. Interessant is ook dat ze beiden sterk de nadruk leggen op de vorming en rol van leerkrachten en op het creëren van de noodzakelijke voorwaarden om WBE (structureel) uit te werken zodat WBE de hele school kan doordeesemen (met inbegrip van de schoolcultuur). In School4-VVKSO-ASO vormen de WBE-projecten ondertussen een onderdeel van het schoolwerkplan en gebeurt de uitwerking via een pas opgericht beleidsteam. Naast een rijk aanbod aan geldinzamelingsacties met duiding, koos het beleidsteam op basis van de visie van de school onder andere om een traject in te gaan rond duurzaamheid en wereldburgerschap onder begeleiding van Studio Globo, waaraan zowel leerkrachten als leerlingen deelnemen. In School17-GO-ASO-TSO-BSO stimuleert de directeur het initiatief van de leerkrachten vooral via het personeelsbeleid door zich te richten op particuliere talenten en complementariteit, waardoor authenticiteit en solidariteit onder het team gestimuleerd wordt, en bouwde hij ook verschillende intervisiemomenten in. Hij heeft de verschillende werkgroepen afgeschaft, maar stimuleert alle leerkrachten om met initiatieven te komen, die hij dan ondersteunt. Bij leerlingen werkt hij op dezelfde wijze. Hij is ook grote voorstander van inspraak van leerlingen.

De uiteenlopende en zelfs tegengestelde reacties van de andere betrokkenen lijken er echter op te wijzen dat het proces naar vernieuwing in volle gang is en dat betrokkenen niet altijd mee zijn of opmerken in welke richting het proces gaat. Dit wordt geïllustreerd in de onderstaande interview extracten:

“Er komt heel veel af op de school qua verwachtingen er is het gevaar dat je al die dingen ad hoc probeert te doen. Vroeger waren al die activiteiten losstaande dingen. Het was op basis van expertise en interesse van bepaalde leerkrachten. Nu hebben we een beleidsteam opgericht dat het schoolwerkplan bepaalt en actieplannen naar voorschijft voor bepaalde thema’s. Er wordt dan opgelijst en bepaald welke activiteiten in specifieke jaren aan bod zullen komen. Na het in kaart brengen wat er allemaal is worden dan de hiaten opgevuld. Op die manier probeert de school samenhang te bevorderen tussen de activiteit en om een leerproces van jaar 1 tot jaar 6 te bewaken. Zo organiseren we andere activiteiten in jaar 1 dan in jaar 6, zodat de activiteiten aangepast zijn aan de leeftijd.” (Directeur School4-VVKSO-ASO).

“Ik heb de indruk dat er een tendens is om wat meer afstand te nemen van ‘klassieke’ ngo’s die structureel werken, en meer aandacht te besteden aan individuele projecten, ook al is dat een meer gefragmenteerde en caritatieve vorm van ontwikkelingssamenwerking. Projecten rond duurzame landbouw verliezen aan belangstelling ten voordele van bijvoorbeeld scholen bouwen. Er wordt dan graag bijgezegd: ‘geen euro blijft onderweg plakken’. Ook vind ik dat er een wildgroei en zelf een teveel is aan ‘mondiale initiatieven’, in de mate het moeilijk wordt nog de gewone leerstof rond te krijgen. De initiatieven zijn ook vaak losse fragmenten, die niet leiden tot een pedagogisch verantwoorde opbouw. De samenhang ontbreekt. Wel zit in elke activiteit zowel informatie als engagement, maar of daarmee een andere attitude bereikt wordt is nog maar de vraag. Op de speelplaats zien we toch vaak dat de blanke leerlingen samenklitten, en de gekleurde van hun kant ook.” (Leerkracht (zit niet in beleidsteam) School4-VVKSO-ASO).

“De directeur vindt dat we zelf met initiatieven moeten komen op de leerlingenraad. Onze laatste vraag was een digitale klok, maar dat wordt dan niet goedgekeurd. De communicatie met de directeur loopt niet zo goed. Zo

vraagt hij ook soms aan leerlingen om conflicten tussen leerlingen te helpen oplossen. Maar dat is toch niet onze taak. Daar zijn toch de leerlingenbegeleiders voor?”
(Leerling focusgroep School17-GO-ASO-TSO-BSO).

6.3 WBE in de lessen

6.3.1 WBE komt vooral in levensbeschouwelijke vakken, geschiedenis, PAV, talen en aardrijkskunde aan bod

Tijdens de interviews werden voorbeelden gegeven van vakken waarin WBE op de één of andere manier aan bod kwam. Tabel 6.17 hieronder illustreert het aantal scholen waarin een bepaald vak expliciet werd vermeld door directeur, leerkracht of leerlingen, alsook een aantal voorbeelden van hoe WBE binnen deze vakken vorm krijgt. Over (School13-GO-ASO-TSO-BSO) is er op dit punt geen informatie beschikbaar. Bovendien kan het zijn dat de betrokkenen bepaalde vakken, die wel aandacht besteden aan WBE, niet vernoemden of vergaten te vernoemen. 6 directeurs meldden bijvoorbeeld expliciet dat ze weinig zicht hebben in welke vakken en hoe WBE geïmplementeerd wordt in de klassen. Daarbij komt dat de ondervraagde leerkrachten niet altijd een goed zicht hebben van wat collega's uit andere vakgebieden precies doen binnen hun respectievelijke klassen. Ook leerlingen missen dit totaaloverzicht, omdat ze een specifieke studierichting volgen. Een volledig overzicht geven is dus onmogelijk. Onderstaand overzicht maakt wel duidelijk welke vakken WBE door de betrokkenen het meest worden genoemd. Hieruit blijkt dat de levensbeschouwelijke vakken (godsdienst, zedenleer, Islam) en het vak godsdienst in katholieke scholen bijna in alle scholen vernoemd worden. Hetzelfde geldt voor het vak geschiedenis (vaak genoemd door leerlingen), alsook voor het vak Project Algemene Vakken (PAV) (enkel BSO). Dit laatste vak is een groep van vakken (waaronder geschiedenis en talen) waar er heel wat ruimte is voor het leggen van eigen accenten bij de inhoudelijke invulling. Ook vaak genoemd zijn taalvakken (vooral Nederlands) en aardrijkskunde. Natuurwetenschappelijke vakken, economie (een vak dat slechts een beperkt aantal leerlingen krijgt) en praktijkvakken (TSO-BSO) worden het minst genoemd. Samengevat zouden we kunnen stellen dat WBE het meest aan bod komt in vakken die zich thematisch goed lenen voor WBE, en op basis van hun leerplan hier aandacht aan (moeten of kunnen) besteden.

Tabel 6.17 Overzicht van vakken waarin WBE aan bod komt

Vak waarin WBE aan bod komt	Aantal scholen waar dit vak werd vermeld	Illustratie van de manier waarop WBE in het vak vorm krijgt
Godsdienst	12	Zie verder: casus rond Hebdo
Zedenleer (enkel OGO en GO!)	6	(Leerkracht School18-OVSG-KSO) zedenleer: kiest ervoor om bijvoorbeeld rond dieren-rechten activisten uit te nodigen: omdat activisten voor iets staan, actie ondernemen en deze aanpak tot veel discussie leidt in de klas.
Islam (enkel OGO en GO!)	3	Enkel vermeld door leerlingen. Zie verder: casus rond Hebdo.
Nederlands	10	(Leerkracht School9-GO-ASO): tekst over bijvoorbeeld schoonheidsideaal om te tonen hoe verschillend dit werd vormgegeven in verschillende culturen en tijdperken/does debatoefeningen, rollenspel, waarbij men bewust niet in de eigen rol zit (bv. moslima die tegen de hoofddoek pleit). Op die manier wil ze tonen hoe belangrijk perceptie is. Tot slot ook verhandelingen bv over abortus: stellingen, onderzoekwerk en bronnengebruik, eigen visie (gemotiveerd).
Frans/Engels	5 (Frans) 2 (Engels)	Zie verder: casus rond Hebdo.
PAV (enkel BSO)	6	(Leerkracht School11-POV-TSO-BSO): in vak PAV: Mensenrechten (vrijheid op geloof, discriminatie), anders zijn, liefde en seksualiteit, oorlog, verslavingen, ... In het 6de jaar: design en passief wonen, onderweg (auto, rijbewijs), solliciteren, duurzaamheid, ... In het 5de vrouwbeeld als thema. In het 3de milieu worden de thema's in overleg met de collega's gekozen. De eindtermen zijn niet geformuleerd als thema's maar als vaardigheden. Bijvoorbeeld de essentie uit een tekst kunnen halen, een eigen mening kunnen formuleren, leerkracht PAV heeft vrijheid om dit uit te werken en na te denken over wat het niveau van de leerlingen is. Het thema ontwikkelingslanden of afhankelijk zijn van elkaar komt niet aan bod, tenzij misschien via het thema 'oorlog'. Het is moeilijk om met deze jongeren het te hebben over andere landen (de leerkracht leek te suggereren dat het moeilijker te vatten is voor hen). Hoewel er een project is geweest op school rond de Filipijnen.
Geschiedenis	12	(Leerkracht School15-VVKSO-ASO): als leraar geschiedenis over democratie en mensenrechten (bv. genocides). Leerlingen moeten rond verdrag van de mensenrechten ook onderzoek doen en iets presenteren. Organiseert op het einde van het schooljaar een soort internationale vredesconferentie, waarbij ze de opdracht krijgen het conflict tussen Israël en Palestina op te lossen. Ze zijn verplicht dit in het Engels te doen (in kader van VOET). Ze moeten ook onderzoek doen ter voorbereiding en hun bronnen vermelden (niet alle bronnen zijn immers geschikt). Wel indruk dat ze vaak met onrealistische oplossingen komen.
Aardrijkskunde	8	(School1-VVKSO-BSO-TSO): vakoverschrijdend project rond ecologische voetafdruk wordt verder opgepikt in het vak aardrijkskunde.
Biologie/natuurwetenschappen	4	Leerlingen vermelden dit vak in het kader van de ebola-epidemie. In deze vakken werd over deze ziekte en de gevaren voor besmetting informatie gegeven.
Maatschappelijke Vorming (MAVO)	3	
Economie	2	(Leerlingen School14-GO-ASO-BSO-TSO): leerkracht economie besprak de gevolgen van de aanslagen in Parijs op de economie. Zij geeft ook de opdracht om de actualiteit rond economie te volgen. Soms pikt ze een leerling uit voor een onverwachte toets hierover. Leerlingen zijn over deze aanpak erg kritisch. Leren over actualiteit mag volgens hen geen toetsvak worden, omdat je het dan niet meer spontaan gaat volgen.
Samenwerking Levensbeschouwelijke vakken (godsdienst, zedenleer, Islam)	2	(School14-GO-ASO-BSO-TSO) Levensbeschouwelijke -vakken geven 6 uur samen les rond grote thema's, zo inzien dat er verschillende visies zijn, respect hiervoor leren hebben. Leerling: ASO: weinig aandacht voor actualiteit, gaat niet in de diepte. Hebdo even aan bod geweest in vakken levensbeschouwing en economie, sterk afhankelijk van leerkracht. Uitzondering 4de jaar: leerkracht godsdienst bespreekt om 2 weken actualiteit: vooral ruimte voor mening. Leerlingen zijn voorstander van vak actualiteit, willen wereld beter begrijpen en dieper kunnen ingaan op thema's (bv. linken leggen met andere gebeurtenissen), gekoppeld aan mogelijkheid om hierover in gesprek te gaan en mening te vormen. Benadrukken wel dat het niet mag getoetst worden. Veel kritiek op leerkracht die nu verplicht actualiteit te volgen en onverwacht leerlingen uitpikt om dit te evalueren. Vinden dat dit moet gedaan worden vanuit intrinsieke motivatie.
Andere	Kunstvakken: 1 ICT: 1 Leefsleutels/sociale activiteiten: 2	(School5-OVSG- ASO-BSO-TSO): leerlingen: er zijn lessen ICT geweest over hoe omgaan met sociale media en Facebook. Er is ook gewezen op de gevaren voor namaak van websites. Lessen hebben impact gehad. Ze passen nu meer op als ze online gaan. Eén leerling wil later ook graag een werk uitoefenen om hacking tegen te gaan.

6.3.2 Hoe sterk is WBE verankerd in de lessen?

In algemene zin kunnen we enerzijds concluderen dat leerkrachten over een hoge mate van autonomie beschikken in hun eigen klaspraktijk. De mate waarin WBE behandeld wordt, blijft dan ook in grote mate de verantwoordelijkheid van de leerkrachten om deze zaken al dan niet op te nemen. Die vaststelling geldt ook voor scholen die vakoverschrijdend werken en WBE hierin trachten te verankeren. Een aantal directeurs geven niet alleen aan dat ze hier niet echt een zicht op hebben, maar beweren eveneens dat ze geen zaken willen opleggen bij hun leerkrachten.

“We kunnen stimuleren en adviseren maar niet controleren of verplichten, ...”

“Ik maak briefings per mail naar de leerkrachten over thema's uit de actualiteit die ze kunnen behandelen, en op welke wijze ze dat kunnen aanbrengen. De invulling blijft echter afhankelijk van de leerkracht. Zij zijn vrij om hierop in te pikken in de lessen, en dat wordt door mij ook niet gecontroleerd.”

(Directeur. School14-GO-ASO-BSO-TSO).

“Men is verondersteld dingen buiten de les te doen maar dit wordt niet opgelegd.” (Directeur School5-OVSG-ASO-BSO-TSO).

“Leerkrachten halen er voldoening uit, omdat ze in vrijheid iets mogen doen. Moest het opgelegd zijn, het enthousiasme zou sterk minderen.” (School6-VVKSO-ASO).

Anderzijds merken we wel verschillen op tussen scholen met betrekking tot verankering van WBE in de lessen. Verankering is daarbij meestal het gevolg van initiatieven in vakgroepen of gebeurt via vakoverschrijdende samenwerking tussen leerkrachten (bv. in het kader van VOET). 3 duidelijke vormen van (niet-)verankering kunnen daarbij onderscheiden worden:

- 1) Weinig tot geen verankering: De aanwezigheid van WBE is uitsluitend en sterk afhankelijk van de leerkracht. WBE-thema's komen sporadisch en niet systematisch aan bod. Het afwerken van het leerplan van het eigen vak staat centraal. Leerlingen merken, vaak tot hun spijt, op dat er weinig ruimte is om hun WBE-thema's aan de orde te brengen, omdat de leerkrachten vasthouden aan hun leerplan of lesvoorbereiding. Er is geen VOET-werking omdat de VOET-werking een stille dood is gestorven of omdat de VOET-werking niet van de grond komt. 3 scholen (School6-VVKSO-ASO, School7-VVKSO-BSO-TSO, School3-VVKSO-ASO) kunnen hierbinnen geplaatst worden. Opvallend: al deze scholen zijn ASO-scholen uit het VVKSO, en bieden ook geen tot weinig verankerde activiteiten en projecten aan (zie 6.2.2).

“Veel leerkrachten volgen vooral het leerplan. Ze hebben niet veel tijd voor discussie over actualiteit.” (Leerling School6-VVKSO-ASO).

“Ik vind lessen over natuur en uitstervende diersoorten wel interessant. De leraar biologie heeft dat thema ook wel even aangehaald, maar meteen gezegd dat hij er wegens tijdsnood en een te vol programma niet kon op ingaan, terwijl ons dat wel interesseerde.” (Leerling School3-VVKSO-ASO).

- 2) Verankering via samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten rond WBE-thema's. De samenwerking ontstaat op basis van eigen initiatief, vanuit de VOET-werking (bijvoorbeeld in kader van het WBE-project) of in vakgroepen. 2 scholen geven aan met de leerkrachten levensbeschouwing samen lessen te ontwikkelen (voorbeeld School14-GO-ASO-BSO-TSO, zie tabel 6.17 hierboven). Dit wordt sinds kort ook gestimuleerd door de inspectie levensbeschouwelijke vakken (zie visietekst). In 1 school heeft de vakgroep godsdienst beslist om expliciet aandacht te besteden aan mondiale thema's (School4-VVKSO-ASO). 1 school vermeldt een samenwerkingsverband tussen de leerkrachten Nederlands, geschiedenis en Engels (School5-OVSG-ASO-BSO-TSO). Zij hebben voor de leerlingen uit de harde wetenschappen een gezamenlijk traject ontwikkeld over het thema 'migratie' dat eindigt met een uitstap naar het Red

Star Line Museum. De school vindt het immers belangrijk dat leerlingen uit de harde wetenschappen niet tot enkel technenuten worden opgeleid.

- 3) Verankering via de ontwikkeling van een apart vak (verplicht of vrij): In 3 scholen (2 GO! en 1 VVKSO) hebben scholen gebruik gemaakt van de vrije uren om zelf vakken op te zetten waarin actualiteit en burgerschap een centrale plaats innemen (i.e. vak seminarie School13-GO-ASO-TSO-BSO, vak vrije ruimte School15-VVKSO-ASO, overkoepelend vak burgerschap School17-GO-ASO-TSO-BSO) (zie tabel 6.18). Ter nuancering dient wel te worden opgemerkt dat dergelijk vak aanbieden geen garantie is dat WBE aan bod komt. Dat geldt zowel voor het vak zelf (dat in de GO!-scholen vooral op burgerschap en het aanleren van generieke competenties is gericht (zie casus School13-GO-ASO-TSO-BSO) als voor de lessen (naast het vak). Zo stelt de directeur van (School17-GO-ASO-TSO-BSO) dat zijn leerkrachten zichzelf vooral als vakspecialisten zien die vooral arbeidsmarktgericht werken, en daarom weinig aandacht schenken aan WBE-gerelateerde thema's. Als directeur een specifiek vak inrichten, waaraan meerdere leerkrachten participeren, ziet hij dan ook als een hefboom om WBE in school toch aan de orde te brengen.

Tabel 6.18 **Overzicht van niveaus van WBE verankering in de lessen**

Schooleigen vakken	Aantal scholen waar dit vak werd vermeld	Illustratie van de manier waarop WBE in het vak vorm krijgt
Vak seminarie	1 (School13-GO-ASO-TSO-BSO)	Zie casus onderaan deze tabel.
Vak vrije ruimte (seminaries)	1 (School15-VVKSO-ASO)	Vak vrije ruimte: in 2004 opgelegd voor 3de graad, waarbij aan alle scholen mogelijkheid werd gegeven om een 2-tal uren in te richten zoals ze dat zelf wilden (zonder leerplan dus). In hun school is dit vak vakoverschrijdend aangepakt. De directeur heeft hier groepen leerkrachten rond samen gebracht om visie te ontwikkelen. Daaruit zijn de seminars ontstaan waarbij leerlingen in een schooljaar een 4-tal seminars kunnen kiezen. Bij seminars zitten soms ook WBE-thema's uit de internationale problematiek (bv. mensenrechten, W.O.I.). Of het seminarie effectief doorgaat, hangt wel af van de keuze van de jongeren.
Overkoepelend vak burgerschap	1 (School17-GO-ASO-TSO-BSO)	Overkoepelend vak burgerschap in BSO (ervaringsgericht) - fundamentele van de democratie in ASO (meer gericht op reflectie). In BSO ligt de nadruk ook meer op attitude, bijvoorbeeld leren communiceren, waar ze via de tussenstap van kunst (bijvoorbeeld beeldend werk bouwen) hun emoties onder woorden trachten te brengen. Directeur beschouwt dit vak ook als preventief werken, omdat het jongeren helpt om keuzes te leren maken, in plaats van zich enkel af te zetten tegen andere keuzes. De leerplannen zijn op dit punt zo arm dat een apart vak in die richting noodzakelijk was. 7a8 leerkrachten werken aan het vak mee. De concrete uitwerking is sterk ervaringsgericht en gebaseerd op het methode-onderwijs. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld de opdracht zelf verkiezingen te doen of zelf een project 'kamperen op school' te organiseren. Leerkracht geeft hen (vaak op vraag) input over de wijze waarop ze dat kunnen doen, bijvoorbeeld leren vergaderen. In dat kader is er ook een bezoek aan de gemeenteraad gepland.

Casus: Voorbeeld van verankering van WBE in de lessen via schooleigen vakken - School13-GO-ASO-TSO-BSO

Deze school organiseert het vak seminarie, waarin leerlingen uit de 1ste graad 2 uur per week onderwerpen krijgen die uit de actualiteit komen, maar ook met andere bestaande vakken gelinkt mogen (maar niet moeten) zijn. Het bestaat uit 3 modules: populaire wetenschappen, ICT en burgerzin. De modules worden telkens door een andere leerkracht gegeven en de inhoud ervan kan variëren met de jaren (door de actualiteit, bv. verkiezingen). Het vak is niet gebonden aan de eindtermen en wordt niet in alle studierichtingen aangeboden, omdat er gebruik wordt gemaakt van de optionele uren. Leerlingen die bijvoorbeeld Latijn kiezen, krijgen het vak niet. In de toekomst wil men daarom het vak in de 2de graad aanbieden aan de richting Latijn-Wetenschappen. De directeur nam het initiatief voor het vak. Hij wilde meer rond actualiteit werken en zocht op deze wijze ook naar een integratie van wat er aan activiteiten en projecten in de school gebeurde. In die zin kan het vak ook beschouwd worden als een overkoepelend geïnstitutionaliseerd project. Daarnaast kadert het in het programma van het GO! over excelleren in actief burgerschap. Het vak wordt gegeven door 4 leerkrachten (2 leerkrachten LO, 1 leerkracht Nederlands-geschiedenis en 1 leerkracht aardrijkskunde-godsdienst), aanvankelijk 3 leerkrachten. De directeur koos er bewust voor om bij aanvang alle leerkrachten uit te nodigen om mee te werken, en niet zelf de leerkrachten aan te wijzen. Volgens hem had dat laatste niet gewerkt. Hij vond het wel belangrijk dat meerdere leerkrachten het vak gaven, zodat het vak niet afhangt van één leerkracht, en daarom snel kan verdwijnen als de leerkracht ermee stopt. De leerkrachten werken zelf het vak uit. Volgens hen vormen ze een hechte groep die veel overlegt met elkaar: *"Wat zo positief is, is dat niet elke leerkracht zijn eigen module uitwerkt. We denken samen over wat we willen bereiken, zelfs al zijn er geen leerplandoelstellingen en eindtermen."*

Inhoudelijk ligt enerzijds de klemtoon op actualiteit, en anderzijds op het ontwikkelen van bepaalde basiscompetenties. Wat de focus op actualiteit betreft, moeten leerlingen elke week op basis van de actualiteit in de voorbije week een quiz samenstellen die de overige leerlingen moeten invullen. Op die manier proberen ze leerlingen te stimuleren het nieuws te volgen. Ze krijgen er ook lessen over: wat is groot nieuws, klein nieuws, buitenlands nieuws enzovoort. Ook andere actuele thema's komen aan bod. De leerlingen herinneren zich lessen rond milieu, verkiezingen, en omgaan met geld. Ontwikkelingslanden en de onderlinge afhankelijkheid tussen N-Z is geen thema stelt de leerkracht, maar wel interessant om in de toekomst te behandelen. Hij zou dit echter niet apart behandelen, maar verweven in andere actuele thema's.

Naast actualiteit, staat ook het ontwikkelen van bepaalde basiscompetenties centraal. Die competenties worden vooral ontwikkeld door te kiezen voor bepaalde werkvormen, waarin leerlingen, ook samen, actief aan de slag moeten en zelf iets ontwikkelen (cf. quiz actualiteit). De directeur geeft in het interview enkele voorbeelden hiervan:

- luchtdrukraket ontwerpen naar aanleiding van een actueel gebeuren in de ruimte (astronaut in het nieuws);
- het ontwerpen van een doorzichtige vuilnisemmer om leerlingen te stimuleren hun restafval niet op de speelplaats te gooien. Alle restafval dat op de speelplaats blijft liggen, wordt in die doorzichtige vuilnisemmer gegooid. Is de vuilnisemmer vol, dan worden de automaten (wel met gezonde voeding) een week geblokkeerd;
- minionondernemingen, waarbij leerlingen eigen valuta hadden gedrukt.

Voor het eerste project kiezen leerlingen zelf met wie ze willen samenwerken, voor het tweede project worden de groepjes samengesteld door 'namen trekken'. De leerkracht legt uit dat op die manier een competentie als 'leren samenwerken' wordt ingeoefend: *"In de echte wereld kom je ook in situaties terecht waarbij je moet kunnen samenwerken met personen die je niet perse goed liggen."* Ook de directeur stelt dat leerlingen door dergelijke opdrachten groeien in inventiviteit: *"Leerlingen hadden geld nodig om hun cupcakes te kunnen bakken. Ze hadden het geld kunnen aanvragen bij de directie via een gemotiveerde subsidieaanvraag, maar hebben een andere minionderneming aangesproken die reclameboodschappen zou maken op school. Maar die andere minionderneming moest op school dan weer van de directeur geld betalen om op het tv-scherm van de school een boodschap te zetten. Na afloop werden de rendementen van de miniondernemingen geëvalueerd en confronteerde de leerkracht hen met het feit dat ze nu belastingen zouden moeten betalen. Op deze manier worden leerlingen uitgedaagd met 'problemen' uit de realiteit en leren de leerlingen er inventief mee om gaan."* Ook de leerlingen stellen dat dergelijke activiteiten, en dan vooral het omgaan met geld, hen is bijgebleven. Zij vinden wel dat ze vaak presentaties moeten geven, en geven aan dat ze graag met beelden leren of door zelf iets te ervaren. Zo stelt één leerling dat het beter is te leren over andere landen door ter plekke te ontdekken wat gebeurt. Hij twijfelde of je het wel kon begrijpen in de klas.

6.3.3 Aandacht voor (wereld)actualiteit tijdens de lessen, met Charlie Hebdo als voorbeeld

In het eerste hoofdstuk stelden we dat bepaalde actuele thema's, zoals IS en de aanslagen in Parijs (Charlie Hebdo), de leerlingen bezig houden. De aanslagen in Parijs grepen plaats terwijl dit onderzoek plaatsvond. Al snel merkten we dat de aanslagen bij de leerlingen een schokgolf teweeg brachten, en de aandacht die er in sommige scholen al was met betrekking tot IS en de Syriëstrijders verscherpten (een aantal focusgroepen greep plaats voor en zelfs op de dag van de aanslagen in Parijs). De wijze waarop aan dit actueel gebeuren vervolgens aandacht werd besteed in de lessen, verschilt echter van school tot school, en hangt ook af van de mate waarin scholen of leerkrachten het werken rond actualiteit structureel hebben ingebouwd. Het is daarom eerst nuttig een globaal overzicht te geven van wat scholen al dan niet rond actualiteit doen.

6.3.3.1 Hoe komt actualiteit aan bod in de lessen?

Globaal stellen we vast dat leerlingen in de meerderheid van de scholen (12 scholen) expliciet aangespoord worden de actualiteit te volgen, hier les over krijgen of de kans krijgen hierop in te gaan. Opvallend is wel dat dit meestal afhangt van het initiatief van een leerkracht (meestal leerkrachten levensbeschouwelijke vakken en geschiedenis). Directeuren laten hun leerkrachten daar ook bewust vrij in (zie citaat directeur School14-GO-ASO-BSO-TSO onder 6.3.2). De wijze waarop actualiteit aan bod komt, kan echter sterk verschillen. In 2 scholen met veel anderstalige leerlingen, die TSO-BSO aanbieden, zeggen leerkrachten dat actualiteit een voortdurend aandachtspunt is tijdens hun lessen (School8-VVKSO-BSO-TSO/School10-OVSG-BSO). Door actuele thema's te behandelen, willen de leerkrachten niet alleen de link leggen met de leefwereld van hun leerlingen, maar hopen ze ook het wereldbeeld van hun leerlingen te verruimen (opentrekken van de blik op de kleine wereld naar de bredere wereld). Zo geeft een leerkracht PAV les over IS en Syrië door beelden over hetzelfde gebeuren te laten zien gebracht door verschillende nieuwszenders (CNN en Al Jazeera), en wordt dit vervolgens samen besproken. Op die manier wil de leerkracht haar moslimleerlingen, die het nieuws over IS meestal via Turkse of Arabische zenders volgen, kritisch doen denken over de wijze waarop het nieuws op internet en TV wordt gebracht. Ook in een andere TSO-BSO-school tracht de leerkracht geschiedenis/PAV zoveel mogelijk aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen en bij wat ze daarover thuis meekrijgen, om vandaaruit naar diepgang en kadering (het waarom) over te gaan. Dat doet hij niet alleen met betrekking tot actualiteit, maar ook over thema's uit het verleden.

‘Ik kan niet anders. Ik lever leerlingen af die gaan werken. Daarom sta ik bijvoorbeeld lang stil bij de industriële revolutie in het 5de jaar en de opkomst van de machines. Dat betekent wel dat ik het ontstaan van de ideologieën pas in het 6de jaar behandel en er meteen voor kies om de link te leggen met het nationalisme vandaag. Daarnaast doe ik om de 2 jaar een enquête bij de leerlingen om na te gaan wat hen interesseert. 10 jaar geleden was de Vietnamoorlog nog populair, daarna de Golfoorlog en nu is dat IS.’

(Leerkracht School7-VVKSO-BSO-TSO).

Leerkrachten in andere scholen leggen vooral de nadruk op het aansporen van leerlingen om het nieuws te volgen. Daarbij worden verschillende werkvormen gebruikt, die structureel in de lessen zijn ingebouwd en (twee)wekelijks terugkeren:

- tweewekelijks gesprek over thema's uit de actualiteit;
- wekelijkse quiz over actualiteit, gemaakt door leerkrachten of leerlingen (School13-GO-ASO-TSO-BSO);
- bijhouden van een actua-map, maken van een actua-bord (met taken), presenteren van nieuws;
- via toetsen: onverwachte overhoringen over actualiteit, actua-vraag bij elke toets geschiedenis.

Leerlingen zijn vooral kritisch over werkvormen die hen verplichten het nieuws te volgen of hen daarop toetsen. In één school (School4-VVKSO-ASO) zijn leerlingen erg tevreden over de intensi-

teit en de wijze waarop de school actuele (WBE-)thema's behandelt, omdat er steeds ruimte is om verschillende perspectieven te laten klinken, bijvoorbeeld tijdens een klasgesprek, en omdat ze gestimuleerd worden over het thema kritisch te leren denken. Net als in (School8-VVKSO-BSO-TSO) en (School10-OVSG-BSO), stellen sommige leerkrachten expliciet dat ze werkvormen zoeken die leerlingen aanzetten tot kritisch denken (bv. rollenspel waarin een moslima tegen de hoofddoek pleit). Tot slot werken 2 scholen vooral op vraag van buitenaf over actualiteit. Het gaat om de 2 scholen die vooral projecten op vraag van buitenaf uitwerken (School11-POV-TSO-BSO/School18-OVSG-KSO). Blijkt een actueel thema relevant of de leerlingen sterk te beroeren, dan wordt hier vakoverschrijdend over gewerkt of een eigen project ontwikkeld (zie verder: voorbeeld Hebdo).

Leerlingen uit de 3de graad ASO stellen meer dan TSO-BSO-leerlingen en jongere ASO-leerlingen dat hun leerkrachten weinig aandacht besteden aan actuele thema's. Dat komt volgens hen onder meer omdat hun leerkrachten sterk vasthouden aan hun vak of leerplan. Sommige (maar niet alle) leerlingen (ASO, 3de graad) willen ook dat hun leerkrachten meer aandacht voor actuele thema's zouden hebben, bijvoorbeeld door een vak rond actualiteit in te richten (vraag van ASO-leerlingen in (School14-GO-ASO-BSO-TSO) en (School15-VVKSO-ASO) of door aparte lessen in te richten over actuele thema's, in plaats van 'de soms te kleuterige' lessen over pesten of dierenrechten te krijgen (School5-OVSG-ASO-BSO-TSO). Het kunnen met elkaar in gesprek gaan over een actueel thema, een eigen mening vormen en diepgang is wat deze leerlingen zoeken.

"Onze leerkrachten zijn sterk gericht op de vakken. Ik vind dat jammer, omdat er ondertussen zoveel in de wereld en rondom ons gebeurt dat nooit ter sprake komt. Ik zou daarom graag een vak actualiteit hebben, dat ons kan helpen onze mening te vormen. Nu hebben leerlingen over vele zaken gewoon geen mening." (Leerling ASO, School15-VVKSO-ASO).

"Ik zou graag een apart vak over actualiteit hebben. Ik wil graag begrijpen wat er in de wereld gebeurt en zou graag langer dan nu het geval is dieper kunnen ingaan op thema's uit de actualiteit zodat bijvoorbeeld verbanden tussen de aanslag in Parijs en de Pegida-beweging in Duitsland geduid kunnen worden." (Leerling ASO, School14-GO-ASO-BSO-TSO).

6.3.3.2 Voorbeeld: De aanslagen in Parijs en Hebdo in de lessen

In scholen waar we interviews en focusgroepen deden na de aanslagen in Parijs, bleek deze actuele gebeurtenis altijd, maar in meer of mindere mate behandeld of aan bod te zijn geweest. Op zijn minst zijn de aanslagen overal even aangestipt en aanleiding geweest tot gesprek. In vele scholen zijn de aanslagen ook aanleiding geweest voor leerkrachten van vooral de vakken levensbeschouwing, PAV, geschiedenis en Frans om hier een les aan te wijden. De bespreking van enkele cartoons uit de krant Charlie Hebdo of het luisteren naar een nieuwsuitzending (vooral in Frans, hier dus vooral bedoeld als middel om taal te leren), gekoppeld aan een discussie over de grenzen van de vrije meningsuiting of over IS, zijn de elementen die het vaakst terugkeren (zie casus). In één school geven leerlingen ook aan dat de leerkracht godsdienst een les heeft gegeven over de wijze waarop de media enerzijds het geweld van Boko Haram en anderzijds de aanslagen in Parijs heeft gebracht.

"De les over Boko Haram heeft ons anders doen kijken naar de gebeurtenissen in Parijs. We hebben ook de rol van de media hierin leren zien. Over Nigeria wordt bijna niets bericht, maar gebeurt het geweld wel op grotere schaal. Hele dorpen worden getroffen en het geweld grijpt vaker plaats. Die les vonden we wel boeiend, maar meer hoefde het ook niet te zijn. De aanslag is niet in onze stad gebeurd en er was dus niemand getraumatiseerd. Moest het in onze stad gebeurd zijn, dan was er wellicht meer aandacht aan besteed." (Leerling School15-VVKSO-ASO).

“We maakten een actuebord rond Charlie Hebdo op basis van taken hierover. Zo kozen we en bespraken we een cartoon. In het klasgesprek over IS daarna zijn zowel het perspectief en de mening van de moslimleerlingen als niet-moslimleerlingen in onze klas aan bod gekomen. Daaruit leerde ik dat ook de moslimleerlingen de aanslagen in Parijs afkeurden.” (Leerling School4-VVKSO-ASO).

Ook in het vak Islam kwamen de aanslagen aan bod en werden ze door de leerkracht Islam telkens veroordeeld:

“De leerkracht vertelde dat de IS zich bezondigt aan de verkeerde interpretatie van de hadiths.” (Leerling School17-GO-ASO-TSO-BSO).

Casus Geschiedenis rond Charlie Hebdo - School17-GO-ASO-TSO-BSO

De leerkracht uit deze school (geschiedenis) besteedt globaal niet zoveel aandacht aan actualiteit omdat het leerplan dat volgens haar niet steeds toelaat. Toch heeft ze beslist om die namiddag les te geven over Charlie Hebdo omdat ze angst heeft voor een polarisering van visies bij leerlingen en in de samenleving, en dit wil tegengaan. De les die ze heeft voorbereid ziet er als volgt uit:

1. leerlingen schrijven in stilte op wat ze weten over Charlie Hebdo (vraag naar achtergrondkennis);
2. kort gesprek hierover;
3. de leerkracht toont 3 cartoons, waaronder 1 extreme cartoon over Mohammed. Op die manier wil ze aantonen dat er gradaties zijn in cartoons;
4. bespreking uitspraak Voltaire, exponent van de Verlichting en de westerse cultuur, over vrije meningsuiting. Op die manier wil ze laten zien dat ook Voltaire een genuanceerde visie over dit thema had;
5. gesprek over wat de leerlingen zelf niet leuk vinden en de mening van 'andere kant' laten klinken. Op die manier wil ze oproepen tot verdraagzaamheid en respect.

In de 2 scholen die projecten op vraag van buitenaf ontwikkelen en ook op deze wijze met actualiteit omgaan, leidden de aanslagen in Parijs tot het vakoverschrijdend behandelen van het thema (School11-POV-TSO-BSO) of tot school brede actie, zowel op initiatief van de leerlingen als van de school (School18-OVSG-KSO).

In (School11-POV-TSO-BSO) heeft de directeur op de speelplaats gesproken over de aanslagen en werd er een minuut stilte gehouden. Daarna kwamen de aanslagen in verschillende vakken aan bod. Zo moesten de leerlingen cartoons van over de hele wereld bekijken, bespreken wat die cartoons met hen deden en zelf een cartoon maken. Er was ook veel ruimte om zelf hun eigen mening te zeggen. In een andere focusgroep in deze school vertelden de leerlingen dat ze bij Frans ook cartoons van buiten moesten leren. Dat laatste lokte (net zoals het toetsen van actualiteit, zie boven) veel kritiek uit: *“Zoiets van buiten leren hoort niet. Wat is daar nu het nut van?”* Deze leerlingen vonden ook dat Charlie Hebdo in hun lessen overal en dus teveel aan bod kwam. Ze zouden dit liever samengebond in 1 vak willen krijgen.

In (School18-OVSG-KSO) kregen de leerlingen in verschillende vakken uitgebreid les over Charlie Hebdo. De lessen waren vooral gericht op informatie en het beter plaatsen van wat gebeurd is.

“Dat is typisch voor deze kunstschool, dat leerkrachten ingaan op wat bij leerlingen leeft. Ze vinden het hier ook belangrijk om vooroordelen en een kortzichtige kijk op anderen te doorprikken. Dat past bij de sfeer die hier heerst. Hier kan je zijn wie je bent. In vorige scholen werden veel van ons gepest, omdat we er anders uitzagen of anders waren. Dat is hier niet, hier kijkt men verder en voelen we ons gerespecteerd.” (Leerling School18-OVSG-KSO).

Na de aanslagen en de lessen hierover organiseerden de leerlingen spontaan een mars voor vrije meningsuiting. Ze gaven aan die optocht zelf vorm, hebben kort op de bal gespeeld, en vervolgens via Facebook opgeroepen om deel te nemen, waardoor leerlingen uit verschillende scholen in de stad aanwezig waren. Het engagement van de leerlingen op dit punt is opvallend en blijkt ook uit de

resultaten van de vragenlijst,⁴ maar is volgens de leerkrachten niet toevallig. Engagement opnemen is iets wat kunstleerlingen volgens hen van andere leerlingen onderscheidt en de school ook tracht te bevorderen via een geëngageerd team:

Kunstleerlingen zijn niet geïnteresseerder in actualiteit of WBE dan andere leerlingen. Wel hebben we de indruk dat onze leerlingen niet in de theorie blijven, en graag en spontaan overgaan in gang schieten. Zij houden er van theorie te koppelen aan engagement. Ze zijn ook vaak erg kritisch.'

Interessant ook: in navolging van de leerlingen organiseerde de school een week later opnieuw een mars, nu op initiatief van de school. De leerlingen in de focusgroep begrepen dit niet zo goed en vonden de optocht van de school minder oprecht. Ze hadden echter vooral kritiek op het feit dat de school de lagere jaren verplichtte deel te nemen, ook als ze het er niet mee eens waren: *“Zoiets verplichten kan toch niet, want dat gaat toch net in tegen de vrije meningsuiting?”*

Samengevat kunnen we stellen dat leerkrachten een ingrijpend actueel gebeuren zoals Charlie Hebdo niet hebben laten voorbijgaan. Leerkrachten en scholen, die dit deden, vertrokken daarbij vooral vanuit de idee dat het belangrijk is in te spelen op wat nu leeft bij leerlingen en dat het hun taak is leerlingen via kadering en gesprek te ondersteunen in het ontwikkelen van een gefundeerde en genuanceerde eigen mening.

6.3.3.3 Omgaan met gevoelige actuele thema's in de lessen of op school

Niet alle scholen of betrokkenen vinden het even noodzakelijk of gemakkelijk om gevoelige thema's zoals IS, Charlie Hebdo, en bij uitbreiding de Islam te behandelen of hierover te spreken. De mate waarin scholen dat moeten doen, leidt dan ook tot gemengde reacties, zowel bij leerlingen als bij directeurs en leerkrachten.

De directeur van (School10-OVSG-BSO) stelt dat het intensief bespreken van een onderwerp als Charlie Hebdo in zijn school, waar veel moslimleerlingen schoollopen, net polariserend werkt en gevaarlijk kan zijn. Hij vindt dat de situatie eerst moet afkoelen, vooraleer er over te beginnen op school. Hij vraagt dus niet aan klasleerkrachten om dit te behandelen op school, maar er is ook geen communicatiestop. Elke leerkracht mag zelf inschatten of ze erop willen ingaan. Van de leerlingen heeft hij ook nog geen vraag gekregen om hier uitgebreid op in te gaan. Ook een leerling in (School11-POV-TSO-BSO), die les volgt in een school met veel moslimleerlingen, wijst erop dat een gesprek over Hebdo niet zo gemakkelijk is:

“Ik vind het moeilijk om daar mijn mening over te zeggen. Ik heb nogal een grote mond en als ik dan mijn mening zeg, dan reageert een moslimjongen van mijn klas nogal hevig terug, en leidt dat tot ruzie. Soms vind ik dat moslimjongens te snel iets verkeerd begrijpen.” (Leerling School11-POV-TSO-BSO)

Uit angst voor conflict of polarisatie, kunnen leerkrachten er soms voor kiezen om het gesprek hierover uit de weg te gaan (zie ook Juchtmans & Nicaise, 2014, voor voorbeelden hiervan). De directeur van (School17-GO-ASO-TSO-BSO) merkte dit op bij zijn leerkrachten naar aanleiding van de aanslagen in Parijs. In tegenstelling tot de directeur van (School10-OVSG-BSO) heeft hij zijn leerkrachten wel gevraagd dit thema te behandelen in de les (zie casus in 2.3.3.2 van een leerkracht die op deze vraag is ingegaan):

“De vraag leidde tot heel wat discussie in het team. Ik merk alleszins dat in tegenstelling tot vrije scholen, waar ze vanuit hun pedagogisch project op levensbeschouwelijke kwesties een antwoord durven formuleren, de leerkrachten in deze GO!-school de neiging hebben hier omheen te walsen en de kwesties door te schuiven naar de leerkrachten levensbeschouwing.” (School17-GO-ASO-TSO-BSO).

⁴ 63,9% van de leerlingen geeft aan al zelf iets te hebben georganiseerd tegenover 29,2% in de totale steekproef. 58,3% zegt bovendien dit nog meer te willen doen tegenover 33,1 in de totale steekproef.

Ook de leerlingen uit (School14-GO-ASO-BSO-TSO) wijzen erop dat hun leerkrachten zich soms verstoppen achter de neutraliteit van het GO! om deze kwesties niet ter sprake te hoeven brengen. Deze issue leeft eveneens in katholieke scholen met veel moslim- of anderstalige leerlingen. Het zijn echter enkel de leerlingen die het issue spontaan op tafel leggen, en erop wijzen dat sommige leerkrachten bepaalde thema's niet behandelen en zelfs vermijden.

“De leerkracht godsdienst heeft vorig jaar het thema Islam niet behandeld. Nochtans stond dat in ons handboek. Bij haar zagen wel enkel van die christelijke dingen.” (Leerling School8-VVKSO-BSO-TSO).

“Wij zitten in een school met veel diversiteit, maar onze school doet daar niet zoveel mee. Toen Marokko het land in de kijker was, gaat het veelal over tradities daar, terwijl wij het liever zouden hebben over de Marokkaanse gemeenschappen hier. Ook een debat over IS of de oorlog in Syrië houden we hier niet.” (Leerling School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO).

Tegelijk zijn de leerlingen van deze laatste school (School16) verdeeld over de mate waarin de school hier aandacht zou aan moeten besteden. Sommige leerlingen stellen dat een debat over Syrië de verdeeldheid in de school, die er nu al is, zou verscherpen. Andere leerlingen vinden dat de school zich ten onrechte wegtrekt van het thema. Zij willen meer aandacht voor het leren omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit, omdat ze geloven dat ze door elkaars cultuur, achtergrond en godsdienst te leren kennen meer begrip en openheid zou kunnen kweken. De vraag blijft alleen hoe een school dit dan best kan doen.

6.4 WBE op school - opvallende tendensen en verbanden

6.4.1 Projecten en activiteiten met mondiale en/of caritatieve insteek zijn bijna altijd aanwezig in de scholen

In het eerste hoofdstuk stelden we vast dat het WBE-begrip van directeurs en leerkrachten in scholen in grote mate bepaald werd door een lokale insteek. De analyse van de wijze waarop WBE in de praktijk uitgewerkt wordt, lijkt deze insteek op het eerste zicht niet te bevestigen. Slechts in 2 van de 18 scholen wordt op geen enkel ogenblik een mondiale insteek vermeld. Verklaringen voor deze discrepantie kunnen zijn:

- caritatieve mondiale projecten organiseren of hieraan deelnemen is vanzelfsprekend, omdat er op dit vlak in de school al een lange traditie bestaat of omdat het een integraal deel is van de schoolidentiteit (vooral in katholieke scholen lijkt dit vaak het geval);
- er is een groot aanbod vanuit ngo's en andere aanbieders (bv. gemeenten) aan goed uitgebouwde mondiale projecten waaraan scholen kunnen deelnemen of op kunnen inhaken;
- de druk om als school in te gaan op bepaalde sterk gemediatiseerde campagnes (Music for Life, campagnes naar aanleiding van hongersnood of natuurramp) of op de vraag van mensen uit de omgeving die caritatieve acties of projecten voor het Zuiden organiseren, is groot;
- losstaande caritatieve activiteiten, zoals worstenbroodjes of soep verkopen, zijn gemakkelijk georganiseerd, geven een instant goed gevoel (zie hoofdstuk 2, literatuur) en gebeuren buiten de lessen (het leerplan of de eindtermen komen dus niet in gevaar).

Naast caritatieve acties, besteden scholen vooral projectmatig aandacht aan (landen in) het Zuiden via mondiale dagen, zuid-dagen, uitwisselingsprojecten of inleefreizen in het Zuiden, getuigenissen, uitstappen naar asielcentra, museum rond migratie, ... Daarbij wordt opmerkelijk vaak gekozen voor ngo's of organisaties die men persoonlijk kent of waarmee men een goede connectie heeft. Ook organisaties als Oxfam/de wereldwinkel, Broederlijk Delen (vooral in katholieke scholen), Dami-aanactie (vooral in katholieke scholen), Vredeseilanden en Plan België worden meer dan eens

genoemd. Met uitzondering van de lessen die gekoppeld worden aan het project, wordt in de lessen echter eerder zelden aandacht besteed aan ontwikkelingslanden. Hoewel scholen in het algemeen de mondiale insteek bewaren, hechten niet alle scholen evenveel aandacht aan het thema. In de volgende paragrafen trachten we daarom op het spoor te komen van mogelijke verschillen tussen scholen.

6.4.1.1 Een sterkere mondiale en caritatieve insteek in de katholieke scholen

Zoals eerder aangegeven wordt de mondiale dimensie (de wereld) door de meerderheid van de scholen op één of andere manier meegenomen binnen hun WBE activiteiten of projecten. Uit de kwalitatieve analyse valt het op dat de 2 scholen waar deze mondiale dimensie niet werd vermeld niet-katholieke scholen zijn. Dit wordt aangetoond in de tabel 6.19 met een overzicht van de resultaten van de kwalitatieve analyse van de interviews met leerkrachten en directeurs. Ook uit de kwantitatieve analyses bij de leerlingen leren we dat thema's als armoede en ontwikkelingslanden meer worden behandeld in katholieke scholen. Dit is minder het geval bij de OGO en GO! scholen. Tijdens de interviews konden we vaststellen dat men in de OGO en GO! scholen eerder refereert aan activiteiten rond actief burgerschap met een meer lokale insteek veelal gericht op het open staan voor en omgaan met diversiteit hier en een plaats vinden en kunnen bijdragen aan de maatschappij. Tabel 6.19 toont tevens aan dat er in de OGO en GO! scholen minder vaak expliciet melding wordt gemaakt van caritatieve activiteiten voor een goed doel met een geldinzamelingscomponent. De multivariate analyse bevestigt deze bevinding echter niet.

Tabel 6.19 Overzicht van inhoudelijke insteek van WBE volgens onderwijsnet (in %)

Onderwijsnet	Mondiale insteek		Caritatieve insteek	
	Niet vermeld	Wel vermeld	Niet vermeld	Wel vermeld
VSKO (n=9)	0	100	11	89
OGO (n=5)	20	80	40	60
GO (n=4)	25	75	75	25

6.4.1.2 Verschillen in onderwijsvormen vooral met betrekking tot caritatieve insteek

Uit de kwantitatieve analyses bij de leerlingen blijkt dat ontwikkelingslanden als thema meer behandeld wordt in ASO-scholen. Ook de kwalitatieve analyse bevestigt dat leerkrachten en directeurs uit ASO-scholen zonder uitzondering mondiale thema's behandelen in projecten en/of lessen. Deze scholen vinden het immers belangrijk om de wereld binnen te brengen in de school (zie hoofdstuk 5) of leerlingen naar de wereld te brengen via uitwisselingsprojecten en inleefreizen. In scholen die (ook) andere onderwijsvormen aanbieden is de aandacht voor het Zuiden of ontwikkelingslanden iets minder prominent aanwezig. TSO-BSO-scholen trachten daarbij bovendien sterk de link te leggen met de eigen leefwereld van de leerlingen, die al sterk door diversiteit is getekend. Het contrast tussen ASO-scholen en scholen die andere onderwijsvormen aanbieden, zit echter vooral in de mate waarin de scholen kiezen voor een caritatieve insteek. en in de wijze waarop ze deze insteek vormgeven (zie tabel 6.20 hieronder). Alle ASO-scholen doen caritatieve acties of projecten. Dit is echter niet het geval in scholen met (ook) andere onderwijsvormen, waar we een sterk wisselend beeld zien. Tabel 6.20 toont ook aan dat het verschil tussen de onderwijsvormen minder uitgesproken is voor wat betreft de kritische insteek van WBE projecten en activiteiten. Dit betreft de mate waarin er door leerkrachten of directeurs melding werd gemaakt van een diepere reflectie over bepaalde WBE thema's (bv. aandacht voor onderliggende oorzaken van problemen in de wereld).

Tabel 6.20 Overzicht van inhoudelijke insteek van WBE volgens onderwijsvorm (in %)

Onderwijsvorm	Mondiale insteek		Caritatieve insteek		Kritische insteek	
	Niet vermeld	Wel vermeld	Niet vermeld of eenmalig	Wel vermeld	Niet vermeld	Wel vermeld
ASO (n=5)		100		100	33	67
Middenschool (n=1)		100	100		100	
KSO (n=1)		100	100			100
ASO/TSO/BSO (n=4)	25	75	75	25	50	50
TSO/BSO (n=5)	20	80	25	75		100
TSO/BSO/KSO(n=2)		10		100	50	50

In sommige scholen die alle of andere onderwijsvormen aanbieden worden geldinzamelingsacties vermeden, omdat de school een substantieel deel kansarme leerlingen telt. Dit effect van onderwijsvorm zagen we ook in de kwantitatieve analyse.

“Bij ons worden er geen geldinzamelingsacties georganiseerd. Dat komt omdat we pluralistisch zijn, en niet 1 organisatie willen steunen, omdat er sowieso allerlei vragen komen, en omdat er ook veel leerlingen zijn met financiële noden. Dan kiezen we er voor niet zelf geld in te zamelen, maar een project kenbaar te maken (bv. een project Zuid-Afrika).” (Directeur School18-OVSG-KSO).

“Wij beperken geldinzamelingsprojecten omdat we veel kansarme kinderen tellen. Geldinzamelingsacties kunnen dan door buitenstaanders als bedelarij kan gezien worden.” (Leerkracht School14-GO-ASO-BSO-TSO).

Of geld inzamelen kan op een alternatieve wijze gebeuren. In (School12-POV-BSO-TSO-KSO) worden leerlingen ook niet aangespoord om via fundraising (familie, vrienden, ...) geld te verzamelen, zoals in ASO-scholen vaak het geval is, maar doen ze vrijwilligerswerk bij werkgevers die de uren betalen aan de ontwikkelingsorganisatie. Op die manier wordt niet alleen de financiële draaglast vermeden voor deze leerlingen, en blijft de link met eigen leefwereld en het aanleren van basiscompetenties (leren solliciteren) bewaard.

Tot slot stelden we vast dat de initiatieven die leerlingen nemen in vele gevallen caritatief van aard zijn, en aansluiten bij wat in de media op dat moment leeft. Niet toevallig wordt in dat verband dan ook vaak Music4Life genoemd.

6.4.2 Geïstitutionaliseerde projecten bieden meer kans op diepgang en een kritische insteek

Wat betreft de kritische insteek is het verschil tussen de onderwijsnetten en onderwijsvormen minder uitgesproken als bij de mondiale en caritatieve insteek. (zie tabellen 6.21 en 6.22 hieronder). Dit hebben we bepaald door na te gaan in welke scholen de bevraagde leerkrachten of directeurs melding maakten van een kritische insteek of diepere reflectie over bepaalde WBE thema's (bv. aandacht geven aan onderliggende oorzaken van problemen in de wereld).

Tabel 6.21 Kritische insteek van WBE volgens onderwijsnet (in %)

Onderwijsnet	Kritische insteek	
	Niet vermeld	Wel vermeld
VSKO (n=9)	33	67
OGO (n=5)	20	60
GO (n=4)	25	75

Tabel 6.22 Kritische insteek van WBE volgens onderwijsvorm (in %)

Onderwijsvorm	Kritische insteek	
	Niet vermeld	Wel vermeld
ASO (n=5)	33	67
Middenschool (n=1)	100	
KSO (n=1)		100
ASO/TSO/BSO (n=4)	50	50
TSO/BSO (n=5)		100
TSO/BSO/KSO(n=2)	50	50

Het verschil lijkt volgens ons eerder te worden bepaald door de mate waarin WBE op school aan bod komt en de mate van verankering. Scholen die hun projecten koppelen aan lessen ter voorbereiding of aan een natraject binnen de lessen, kunnen op die manier bijdragen tot het stimuleren van diepgang en kritische zin. Projecten zijn dan niet alleen meer een middel om op een leuke manier andere culturen of landen uit het Zuiden te leren kennen. Door landen en problematieken uit het Zuiden of thema's als milieu, W.O.I enzovoort te duiden, te bediscussiëren en daaraan de inoefening van bepaalde attitudes of competenties te koppelen, krijgt het project meer diepgang en worden leerlingen gestimuleerd om over het WBE-thema na te denken.

“Het is niet enkel geld inzamelen of wat fun uitwisselen, er is aandacht voor de globalisering; bv op de warme-truëndag wordt verspilling uitgelegd. Het caritatieve, in de zin van pure fondsenwerving is in neergang, daar krijg je leerkrachten niet meer warm voor om dat te promoten.” (Leerkracht School6-VVKSO-ASO).

“Het caritatieve, daar is niet onderuit te komen, maar je kan wel in de lessen paternalisme vermijden en kritische zin binnenbrengen. Sommige leerlingen zijn trouwens uit zichzelf al erg kritisch tegenover charity.” (Leerkracht School9-GO-ASO).

Zoals herhaaldelijk vermeld, heeft bij die verankering en de tendens naar meer diepgang de VOET-werking op dit punt een belangrijke rol gespeeld.

6.4.3 Een breed gamma aan werkvormen tijdens de projecten en lessen

Tijdens de projecten en in de lessen wordt een breed gamma aan werkvormen gebruikt. Leerkrachten blijken erg creatief op dit vlak. Projecten lijken zich in de eerste plaats te lenen tot activiteiten en werkvormen die de lessen kunnen overstijgen, zoals uitstappen, reizen, uitwisselingprojecten, workshops enzovoort. Doe-activiteiten, ervaringsgerichte activiteiten en interactieve workshops, waarin leerlingen actief betrokken worden, komen in de uitwerking van de projecten dan ook het meest voor. Tot slot lenen projecten zich ook het best om externe organisaties te betrekken. Deze organisaties worden veelal gevraagd om getuigenissen of workshops te komen geven. In de lessen kunnen

WBE-thema's zowel op de klassieke wijze (docerend), via multimedia of film, als interactief (klas-gesprek, quiz), of actief (opzoekingswerk, rollenspel, presentatie, groepswerk) te worden aangepakt.

Interessant is dat verschillende leerkrachten en directeurs er vaak van uit gaan dat naargelang de leeftijd en de onderwijsvorm de aanpak en de werkvormen best anders zijn. hoewel die verschil-lende nood tussen leerlingen niet uit de kwantitatieve analyse blijkt. Leerkrachten lijken zich in deze dus niet zozeer te stoelen op wat leerlingen wensen, maar wellicht eerder op veel gehanteerde ont-wikkelingsmodellen, zoals die van Piaget of Fowler, met betrekking tot cognitieve ontwikkeling of groei naar volwassenheid.

Wat leeftijd betreft, gaan de meeste leerkrachten ervan uit dat naarmate leerlingen ouder worden of meer maturiteit ontwikkelen, ze beter kunnen redeneren en beter in staat zijn tot diepgang (langer stilstaan bij dingen, leren over oorzaken, verruimen wereldbeeld) of reflectie. Daarom wordt bij jonge leerlingen, zeker uit TSO en BSO, gekozen voor simpele, korte opdrachten met veel afwisseling en voor doe- en kijkactiviteiten, die aanleiding geven tot spontane vragen. Jonge leer-lingen zouden volgens enkele betrokkenen ook meer open staan voor caritatieve acties.

“Naarmate ze ouder zijn, wordt het gemakkelijker om met hen in gesprek te gaan. Ze kunnen ook beter rede-neren.” (Leerkracht School11-POV-TSO-BSO).

“Oudere leerlingen zijn minder warm te maken voor geldinzamelingsacties of niet meer bereid er in hun geld in te steken.” (Leerkracht bovenbouw School5-OVSG-ASO-BSO-TSO).

“Oudere leerlingen vragen om andere activiteiten dan jongere leerlingen. We kiezen bij jongere leerlingen voor sim-pele zaken en doe-activiteiten, zoals vrijwilligerswerk of inpakken van voedselpakketten bij een armoedevereniging. Ook dan gaat het niet alleen om inpakken. Eenmaal daar, stellen ze allerlei vragen over de vereniging en het doel, vragen die de organisatie dan zelf kan beantwoorden. Bij oudere leerlingen kunnen we dan weer wat meer reflexief werken, bijvoorbeeld via film of door het thema te betrekken op het vak dat ze leren.” (Leerkracht, School8-VVKSO-BSO-TSO).

Interessant zijn tot slot de projectactiviteiten in 4 scholen (School8-VVKSO-BSO-TSO, School15-VVKSO-ASO, School1-VVKSO-BSO-TSO, School10-OVSG-BSO) waarin oudere leer-lingen iets presenteren of leren aan jongere leerlingen of jongere leerlingen begeleiding geven. Deze vorm van peer-tutoring en coaching wordt door deze scholen ook als erg positief beleefd.

Op een gelijkaardige wijze als bij de leeftijd wordt het verschil in aanpak benadrukt tussen onder-wijsvormen. Zo zouden leerlingen die Latijn volgen al sneller diepgang aankunnen, en ASO-en TSO- leerlingen beter in staat zijn verbanden, het waarom en de context van WBE-thema's te begrijpen. Volgens de directeur van (School17-GO-ASO-TSO-BSO) zijn immers niet alle leerlingen in staat een bepaald niveau van abstractievermogen te bereiken:

“Daarom werken wij in ons vak burgerschap vooral aan attitude, en verleiden we hen zo om zich meer open te stellen en hun tolerantievermogen aan te scherpen. Onderwijs in empathie is daar de beste weg voor. Bij ASO-TSO-leerlingen ligt de focus dan weer meer op de rationele fundering, en wordt er gewerkt rond het plaatsen ervan binnen de cultuur.” (Directeur School17-GO-ASO-TSO-BSO).

Leerkrachten die lesgeven in TSO-BSO leggen ook meer nadruk op het simpel maken van de lessen, alsook het aanschouwelijk voorstellen en het geven van concrete voorbeelden via film en internet. Omdat actualiteit en competentie-ontwikkeling zo vaak een focus is, worden ze ook vaker actief betrokken en gevraagd iets te presenteren. Ook hier vinden we geen bevestiging in de kwan-titatieve analyses, waar we enkel kunnen vaststellen dat BSO-leerlingen vaker internet willen gebrui-ken. Leerkrachten die de zaken te simpel maken, worden echter niet geapprecieerd door de leer-lingen zelf, die niet als kleuters behandeld willen worden:

“Eén van onze leerkrachten doet eigenlijk zelf altijd de presentaties of andere dingen voor ons. Dat maakt het wel erg gemakkelijk voor ons. Meer uitdaging mag dus wel.”

Tot slot stellen enkele betrokkenen dat WBE-projecten bemoeilijkt worden in TSO-BSO-richtingen met veel stages en een sterk arbeidsmarktgerichte focus. Projecten kunnen dan niet of enkel via een tijdige planning gerealiseerd worden, of de interesse is laag omdat de leerlingen vooral gericht zijn op wat ze nodig hebben voor het bedrijfsleven. In 2 focusgroepen (School8-VVKSO-BSO-TSO, School7-VVKSO-BSO-TSO) werd dit ook bevestigd door de leerlingen, die stellen dat lessen over WBE-thema's niet zo relevant zijn voor hen, omdat zij later vooral geacht worden goede vakmannen te zijn.

6.4.4 Wat bevordert en belemmert de realisatie en verankering van WBE op school?

Tijdens de interviews met directies en leerkrachten werd ook gepeild naar de bevorderende en belemmerende factoren voor de realisatie en uitwerking van WBE op school. Tabellen 6.23 en 6.24 onderaan geeft een samenvattend overzicht van de factoren die expliciet werden vermeld. Hieruit blijkt dat de aanwezigheid van leerkrachten met interesse in WBE, alsook de verankering van WBE en steun van de directie het vaakst werden vermeld als bevorderende factoren. Ook leerlingenparticipatie wordt in 5 scholen aangeduid als een bevorderende factor (cf. kwantitatieve analyses). Over de VOET lopen de meningen uiteen. Terwijl de VOET in 5 scholen wordt vermeld als een bevorderend kader voor WBE wordt het in 5 andere scholen eerder gezien als een belemmerende factor. In de analyse van de projecten zagen we wel dat de VOET-werking een belangrijke hefboom is geweest in de verankering en verdieping van de WBE-activiteiten en projecten in school. Andere belemmerende factoren zijn het gebrek aan tijd, de kost voor het organiseren van WBE activiteiten en een gebrek aan expertise bij de leerkrachten. Een gebrek aan samenhang tussen WBE activiteiten en de afwezigheid van WBE werden in 2 scholen ook aangeduid als belemmerende factoren.

Tabel 6.23 Bevorderende factoren voor WBE op school

Bevorderende factoren	Aantal scholen	Illustraties
Interesse bij de leerkrachten	10 scholen	<p><i>“Spontaan meer wisselwerking tussen vakken in kunstschool, vaak ook leerkrachten die geëngageerd zijn, voor iets staan, leerlingen aansporen iets te doen.”</i> (Leerkracht School18-OVSG-KSO).</p> <p>Personeelsbeleid gericht op particuliere talenten en op complementariteit gericht op ‘samen sterk’, solidariteit en authenticiteit. Volgens hem is dit een voorwaarde om aan WBE te kunnen werken.</p> <p><i>“Zorgen dat leerkrachten een return ervaren van hun inspanningen, beloond worden. Zoeken naar hun intrinsieke motivatie om aan WBE te doen.”</i> (Directeur School17-GO-ASO-TSO-BSO).</p>
Verankering van WBE (bv. visie, coördinator, werkgroep, ...) (8 scholen)	8 scholen	<p><i>“Tijd wordt minder gezien als belemmerende factor. Leerkrachten beginnen nu immers de projecten rond diversiteit te kennen. De projecten staan tijdig geprogrammeerd op de school kalender. De leerkrachten zijn er in hun les bij betrokken en daardoor zijn alle leerkrachten bij de projecten betrokken en niet alleen de vrijwilligers die beboren tot de werkgroepen. Voor de coördinatoren komt het er dan op aan om goed te communiceren en te zorgen dat iedereen de project informatie gelezen heeft zodat ze de projecten terdege uitvoeren. ‘op 100 verschillende manieren dat zeggen.’”</i> (Leerkracht School1-VVKSO-BSO-TSO).</p>
Steun en interesse vanwege de directie	8 scholen	<p><i>“Personeelsbeleid gericht op particuliere talenten en op complementariteit gericht op ‘samen sterk’, solidariteit en authenticiteit. Volgens hem is dit een voorwaarde om aan WBE te kunnen werken. Zorgen dat leerkrachten een return ervaren van hun inspanningen, beloond worden. Zoeken naar hun intrinsieke motivatie om aan WBE te doen.”</i> (School17-GO-ASO-TSO-BSO).</p>
VOET en GOK als kapstok	5 scholen	<p><i>“Door VOET ruimere gedragenheid, voordien iets van kleine groep pastoraal op school, leerkrachten zo meer betrokken, want om mee te werken aan VOET hoeft niet gelovig te zijn. Heeft WBE op school een tweede adem gegeven. Ook aanwezigheid VOET-coördinator werkt bevorderend, omdat zij het geheel meer gestructureerd maakt.”</i> (School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO).</p>
Leerlingenparticipatie en actieve leermethodes	5 scholen	<p><i>“Nadruk op uitwisseling/ervaring. Is beter dan eender welke workshop organiseren.”</i> (Directeur School15-VVKSO-ASO).</p>
Vrijheid van initiatief	4 scholen	<p><i>“Leerkrachten kunnen zelfstandige activiteiten organiseren met hun leerlingen. Bijvoorbeeld naar aanleiding van de ramp in de Filipijnen.”</i> (Leerkracht School5-OVSG-ASO-BSO-TSO).</p>

Tabel 6.24 Belemmerende factoren voor WBE op school

Belemmerende factoren	Aantal scholen	Illustraties
Gebrek aan tijd en teveel druk op de leerkrachten	6 scholen	<i>“Dag afnemen voor buitenschoolse activiteiten zeer belastend voor leerkracht die moeite hebben om alle stof te geven.”</i> (Directeur School2-VVKSO-middenschool).
Niet duidelijk opgenomen in VOET en inspectie	5 scholen	<i>“WBE zou moeten en kunnen geïntroduceerd via de VOET, maar de VOET op de ‘schoolvloer’ brengen is een traag en moeizaam proces. Het wordt als top-down ervaren, stuit op weerstand van veel vakleerkrachten. Pas dit jaar heeft iedereen de opdracht gekregen met een voorstel te komen naar en hoe VOET in hun vak kan ingepast.”</i> (Directeur School3-VVKSO-ASO).
Kost voor het organiseren van activiteiten	4 scholen	<i>“Geld wordt als belangrijke belemmerende factor naar voor geschoven. We kunnen alles doen zolang het geen geld kost. We proberen dus alles zo goedkoop mogelijk te doen. De duurste activiteit momenteel is de uitstap met de bus naar Fedasil omwille van kostprijs bus.”</i> (Leerkracht School1-VVKSO-BSO-TSO).
Groot verloop en gebrek aan expertise bij leerkrachten	4 scholen	Directeur verwijst naar hoog verloop van leerkrachten en heeft de indruk dat nieuwe/jonge leerkrachten minder geëngageerd zijn. Directeur zegt er wel bij dat de druk op leerkrachten jaar na jaar toeneemt. (Directeur School6-VVKSO-ASO).
Gebrek aan samenhang tussen groot aantal activiteiten	2 scholen	<i>“Een uitdaging is niet gewoon blijven doen wat we doen en linken maken tussen verschillende projecten.”</i> (Directeur. School4-VVKSO-ASO).
WBE niet opgenomen in de handboeken	2 scholen	Directeur begrijpt niet waarom WBE niet opgenomen wordt in handboeken. (Directeur School4-VVKSO-ASO). Leerkracht van zedenleer zegt dat “de leerlijn van zedenleer overeenkomt met wat WBE is, maar dat er geen handboeken zijn voor zedenleer”. Dit werd als jammer ervaren. (School12-POV-BSO-TSO-KSO).
Gebrek aan bruikbaar audio visueel materiaal rond WBE	1 school	<i>“Gebrek aan flashy audiovisueel materiaal als aanzet tot thema’s tijdens de inleiding van de les.”</i> (Leerkracht School1-VVKSO-BSO-TSO).

6.4.5 Veel onduidelijkheid over de impact van WBE op leerlingen

Uit de kwalitatieve analyses leren we dat verschillende scholen bij leerlingen via enquêtes en informeel polsen naar hun evaluatie van de activiteiten. Over de impact van de projecten en WBE op de (gewenste) attitudes met betrekking tot WBE en de kennis van leerlingen over WBE blijven ze in het ongewisse. 2 leerkrachten stellen vast dat die impact gering is, een leerkracht en directeur zeggen dit niet te willen weten, omdat niet alles hoeft gemeten te worden en de impact ervan vaak pas veel later duidelijk wordt.

Ook ander onderzoek toont aan dat het evalueren van WBE initiatieven een uitdaging blijft zowel voor scholen als externe aanbieders van WBE (Kavadias & Dehtertogh, 2010; Elchardus, Duquet & Roggemans, 2009; Bourn & Hunt, 2011; Hunt, 2013; Van Ongevalle & Fonteneau, 2013; Van Ongevalle et al., 2014). In de interviews met buitenschoolse actoren werd er op deze uitdaging gewezen en werd evaluatie en reflectie rond de resultaten van WBE initiatieven gezien als een vorm van ‘empowerment’ van de scholen om WBE in eigen handen te nemen. In het onderzoek van Kavadias en Dehtertogh (2010) rond burgerschapseducatie werd eveneens de aanwezigheid van een evaluatiesysteem geïdentificeerd als een bevorderende factor voor burgerschapseducatie. In die zin is het interessant om vast te stellen dat de school waar er wel expliciet verwezen werd naar de aanwezigheid van een meer formeel doch praktisch evaluatiesysteem (School1-VVKSO-BSO-TSO), ook de school was met het hoogste niveau van verankering van WBE in dit onderzoek.

Tijdens de focusgroepen stelden we wel vast dat de projecten die directeurs en leerkrachten hadden vermeld bij leerlingen niet goed of in detail gekend waren of herverteld konden worden. Tegelijk vonden we toch vaak een congruentie terug tussen de antwoorden van leerlingen over de

behandelde thema's (vragenlijsten) en de focus die de school met betrekking tot WBE legde. Er moet dus toch iets zijn blijven hangen.

Hoe komt het dat bepaalde projecten moeilijker blijven hangen? Hiervoor zijn verschillende redenen te vinden in de kwalitatieve data:

- projecten zijn van te korte duur, of slechts bestemd voor een beperkte groep leerlingen;
- scholen vermelden niet expliciet waarom ze een bepaald project belangrijk vinden of wat ze met een project beogen. De link tussen de lessen, schoolvisie en het project kunnen dus wel duidelijk zijn voor de directie, maar niet voor de leerlingen;
- leerlingen zien WBE-projecten in de eerste plaats als 'niet-les': leuk, maar ook niet meer dan dat. Een minderheid van de leerlingen vindt WBE-projecten dan ook te vrijblijvend;
- leerlingen zijn te weinig initiatiefnemer van of worden te weinig betrokken in de uitwerking van WBE-projecten. Meestal worden ze beschouwd als de doelgroep van het project, of bij geldinzamelingsacties als de uitvoerder.

7 | Nood aan externe ondersteuning

Aan alle directeurs en leerkrachten werd expliciet gevraagd naar hun mening inzake de nood aan ondersteuning voor het implementeren van wereldburgerschapsonderwijs op school. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de resultaten van onze analyse overheen de antwoorden vanuit de verschillende scholen.

Het valt op dat in een meerderheid van de scholen wordt gewezen op het belang van de aansluiting van het aanbod van leermaterialen met de specifieke noden van de leerlingen en de leerkrachten. Uit de antwoorden konden we hieromtrent de volgende trends filteren:

7.1 Weinig appetijt voor kant en klare lespakketten en ondersteuning van buitenaf

Een meerderheid van de scholen geeft expliciet aan geen voorstander te zijn voor kant en klare lespakketten. In 9 van de 18 scholen wordt expliciet gemeld dat men de er de voorkeur aan geeft om zelf leermaterialen aan te passen aan de specifieke noden van de leerlingen (één middenschool, 1 ASO school; 7 BSO/TSO-scholen). Leerkrachten, overwegend in BSO/TSO-scholen, geven aan dat ze eerder selectief op zoek gaan naar nuttig leermateriaal dat ze gebruiken als inspiratie om zelf hun lessen of activiteiten vorm te geven. Dit wordt geïllustreerd door onderstaande extracten uit de interviews.

“Minder nood aan kant-en-klaar materiaal want men moet toch vaak zelf dingen aanpassen naargelang specifieke noden en context.” (Leerkracht School1-VVKSO-BSO-TSO).

“Waarom geen lespakketten maken die geredigeerd worden door leerkrachten en eerst uitgetest worden door leerkrachten, of zelfs mee zijn samengesteld met leerkrachten. Zal het bruikbaar en gemakkelijker toepasbaar maken, wel moeten pakketten altijd vrijheid bevatten om de lessen te kunnen aanpassen aan de context.” (Leerkracht School7-VVKSO-BSO-TSO).

“Geen nood aan volledig lespakket, maar vooral in hulp krijgen bij het kunnen vertalen van een thema naar kinderen toe; hoe maak je het voor hen interessant en begrijpelijk? In dat opzicht bij Kleur Bekennen een interessante opleiding gevolgd rond het thema verkiezingen. Dat heeft goed geholpen om het thema te behandelen in de les.” (Leerkracht School13-GO-ASO-TSO-BSO).

In het licht daarvan is het ook niet zo verrassend dat 9 van de 18 scholen expliciet aangeven dat ze geen directe nood hebben aan extra ondersteuning van buitenaf om in de school WBE activiteiten te organiseren (1 middenschool, 1 ASO school, 1 KSO school en 6 BSO/TSO) scholen. 5 onder hen leggen uit dat ze voldoende leermaterialen kunnen vinden om zelf activiteiten op te zetten (zie interview-extract hieronder).

“Ontwikkelen veel zelf, gaan zelf op zoek. Aanbod Kleur Bekennen komt er dan bovenop. Werkt dus enkel als leerkrachten het in hun lessen kunnen gebruiken. Systematisch met aanbod werken kan ook niet, omdat zij er voor kiezen om vraag gestuurd te werken. Dat wil niet zeggen dat er geen aanbod mag zijn. Soms kan er misschien wel iets nuttigs inzitten, daarom moet aanbod zo duidelijk mogelijk zijn.” (School18-OVSG-KSO).

Bijscholingen lijken evenmin in trek bij leerkrachten of directies. Van de 6 scholen die verwijzen naar bijscholingen zijn er 2 scholen die zich vragen stelden over het nut en de relevantie ervan (School2-

VVKSO-middenschool en School6-VVKSO-ASO). De directeur van derde school (School4-VVKSO-ASO) verduidelijkte dat veel leerkrachten niet uit vrije wil een bijscholing rond WBE gaan volgen en dat het moeilijk is om hen te verplichten. Slechts 3 scholen meldden positieve ervaringen met bijscholingen rond WBE (School11-POV-TSO-BSO, School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO, School13-GO-ASO-TSO-BSO).

Ook de vraag naar ondersteuning vanuit het beleid is eerder beperkt. Slechts 3 scholen zien een rol weggelegd bij het beleid om ondersteuning te geven rond WBE. In één school wordt aangegeven dat een visietekst rond WBE op het niveau van het onderwijs als geheel de verwachtingen rond WBE zou kunnen expliciteren. Een tweede school ziet een rol weggelegd voor het schoolbestuur in de context van een stedenband. Een derde school verwijst naar haar onderwijsnet die als externe organisatie kan helpen om scholen in contact met elkaar zoals een studiedag in de context van het ‘excelleren in actief burgerschap’. In het algemeen lijken scholen eerder sterk vast te houden aan hun onafhankelijkheid om zelf invulling te geven aan het onderwijsproject op hun school en lijken niet uit te kijken naar een sterkere aansturing vanuit het beleid.

“Over de ondersteuning via onderlinge netwerking tussen scholen is er geen consensus.” 3 scholen (School1-VVKSO-BSO-TSO; School6-VVKSO-ASO; School13-GO-ASO-TSO-BSO) tonen interesse in netwerking tussen scholen terwijl 4 scholen aangeven er geen nut in te zien.

“Netwerken tussen scholen lijkt iets wat vooral de aanbieders interesseert. Voor de leerkrachten is dit te moeilijk, te tijdrovend.” (Leerkracht School3-VVKSO-ASO).

“Geen vraag naar netwerking met andere scholen. Te veel werk voor vergadering en om na te gaan wat mag aangezien de gemeenteschool neutraliteit moet bewaken.” (Leerkracht School5-OVSG-ASO-BSO-TSO).

Tenslotte wijzen 3 scholen op de *kost voor ondersteuning van buitenaf als een belemmerende factor* (School1-VVKSO-BSO-TSO, School3-VVKSO-ASO, School6-VVKSO-ASO, School4-VVKSO-ASO). Het betreft dan vooral de kost voor activiteiten buiten de school zoals uitstappen of excursies maar en procesbegeleiding door externe organisaties.

“De wereld in de school krijgen, en niet de school in de wereld: dus best digitale vormen, reizende tentoonstellingen of rondtrekkende voorstellingen; is beter dan dure of tijdrovende excursies.” (Leerkracht School3-VVKSO-ASO).

“Geen nood aan financiële ondersteuning (is vaak bureaucratisch proces, en boeiende activiteiten zijn niet zo kostelijk, bijvoorbeeld expo hier organiseren is beter dan per bus naar expo gaan.” (Directeur School6-VVKSO-ASO).

“[...] In-school begeleiding door organisaties is te duur.” (Leerkracht School6-VVKSO-ASO).

7.2 Nood voor aanbod dat aansluit met de lespraktijk van de leerkrachten

De sterke motivatie om zelf leermaterialen te willen aanpassen ligt ook in lijn met de bevinding dat scholen vragende partij zijn voor een betere aansluiting van het bestaande aanbod met de leerplannen of de eindtermen en de VOET en dus met de lespraktijk van de leerkrachten. Dit werd in 8 scholen vermeld als een specifieke nood voor gewenste ondersteuning (3 ASO; 4 BSO/TSO; 1 KSO). In 2 scholen vraagt men zich ook af hoe het komt dat WBE niet opgenomen wordt in de handboeken. Men kan zich hierbij wel de vraag stellen hoe dit dan zou moeten gebeuren gezien de brede invulling die men geeft aan het begrip WBE.

“Ontwikkeling materiaal: belangrijk om naar leerplandoelstellingen te kijken en goed duidelijk te maken waar linken zijn met leerplan vanuit verschillende vakken. Hoe meer op die manier, hoe meer leerkrachten bereid zullen zijn hieraan te werken.” (Directeur School17-GO-ASO-TSO-BSO).

“Ondersteuning moet veel meer geënt worden op het vak. Nu te ver weg en dan worden het bijkomende projecten die vroeg of laat stoppen. Meer nood aan fundamentele ondersteuning door integratie van WBE issues in de leerplannen, de handboeken en reeds in de lerarenopleiding.” (Directeur: School4-VVKSO-ASO).

“Wel nodig is het integreren van wereldburgerschap in vakleerplannen, en vervolgens in geaccrediteerde handboeken (bv voor Nederlands zijn er 3 handboeken die 95% van Vlaanderen coveren): zou dat geen taak voor Kleur Bekennen kunnen zijn: hier de Onderwijsnetten voor aanspreken?” (Leerkracht: School6-VVKSO-ASO).

Werkt dus enkel als leerkrachten het in hun lessen kunnen gebruiken.” (Brugge School18-OVSG-KSO).

In 7 scholen (1 middenschool, 2 ASO, 2 BSO/TSO; 2 ASO/BSO/TSO) wordt er ook expliciet verwezen naar een nood tot ondersteuning bij de implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) alhoewel niet noodzakelijk gelinkt aan WBE. Het valt ook op dat het telkens de directeurs zijn die over de VOET beginnen bij de vraag over ondersteuning.

“De VOET is een lege doos, niet bepaald klantvriendelijk opgesteld. De leerlijnen (opbouw over de verschillende jaren heen) is niet duidelijk. Dit zouden de koepels of andere beter moeten uitwerken, en daarin de school ondersteunen.” (Directeur School9-GO-ASO).

“Nood aan ondersteuning bij implementatie van VOET (huidige voetzaker van VVKSO en nascholing rond inspectie van VOET verduidelijkt niet hoe een middenschool zal afgerekend worden en hoe je VOET in het curriculum inbouwt.” (Directeur School2-VVKSO-middenschool).

“Meer gestructureerd bijscholingsaanbod rond WBE dat inzet op koppeling met VOET. Minder behoefte aan hulp voor integratie WBE in vakken want is niet realistisch.” (Directeur School1-VVKSO-BSO-TSO).

7.3 Nood voor aanbod dat aansluit met specifieke noden van leerlingen

In 5 scholen wordt ook expliciet melding gemaakt van een beperkte aansluiting van het bestaande aanbod van leermaterialen met de specifieke noden van de leerlingen (School2-VVKSO-middenschool, School3-VVKSO-ASO, School7-VVKSO-BSO-TSO, School10-OVSG-BSO, School17-GO-ASO-TSO-BSO). Er wordt dan gewezen op het feit dat het te intensief is en dus minder op maat voor jongere leerlingen. Van oudere leerlingen wordt gezegd meer open te staan voor een meer inhoudelijke en cognitieve insteek (School3-VVKSO-ASO). Bij jongere leerlingen wordt verwezen naar een korte aandachtfocus waardoor het belangrijk is om hen actief te laten zijn en hen zelf te laten ontdekken en te beleven (School3-VVKSO-ASO, School2-VVKSO-middenschool, School10-OVSG-BSO).

“Een PowerPoint is al snel saai voor hen.” (Leerkracht School3-VVKSO-ASO).

“Bestaande interactieve pakketten zijn vaak niet op maat van jongere jaren en daarom niet nuttig voor deze school; leerlingen hebben korte aandachtfocus en willen niet terug een les.” (School2-VVKSO-middenschool).

“Inhoudelijk kunnen de thema's op alle leeftijd, qua aanpak moet er voor gezorgd worden dat bij jongere leerlingen het heel erg simpel wordt voorgesteld.” (School10-OVSG-BSO).

Bovendien wordt er in 2 scholen ook verwezen naar een minder aangepast aanbod voor BSO-leerlingen maar telkens omwille van tegengestelde redenen. Terwijl 1 school verwijst naar een te moeilijk taalgebruik (School7-VVKSO-BSO-TSO) verwijst men in een andere school naar een taalgebruik dat soms ‘te infantiel’ of te betuttelend is voor de oudere BSO-leerlingen (Directeur School17-GO-ASO-TSO-BSO). Voorts wordt er gewezen op het belang van een duidelijke aan-

sluiting van de leermaterialen met de eigen leefwereld van BSO-leerlingen en dat de thema's aanspreekbaar en visueel dienen te worden aangebracht. (4 scholen die BSO/TSO of KSO aanbieden). Tenslotte wordt aangegeven dat BSO-leerlingen meer gewend zijn aan project- en ervaringsgericht onderwijs en dat leermaterialen hier dienen op in te spelen (2 BSO/TSO-scholen).

"De wereld naar de klas halen en concrete voorbeelden geven via filmpjes, internet." (School10-OVSG-BSO).

"Ebola koppelen aan geval van ebola paniek hier in de buurt." (School5-OVSG- ASO-BSO-TSO).

"Lessenpakketten ngo's vaak te moeilijk (vooral woordgebruik en zinsconstructies)." (Leerkracht School7-VVKSO-BSO-TSO).

"Er is materiaal op maat voor BSO-leerlingen nodig. Nu soms te infantiel, bijvoorbeeld qua taalgebruik (dag jongens en meisjes, ...) of te weinig ervaringsgericht. Kortom materiaal zou emotioneel herkenbaar moeten zijn voor 16-18 jarigen (bip, niet op kleuters gericht), en tegelijk op cognitief vlak concreet genoeg. Nu is dat te weinig het geval. Dat komt omdat men het materiaal te weinig laat testen door gasten zelf: Men moet eerlijk durven horen wat die gasten zelf vinden.' Kortom: onderwijsvorm/materiaal/aanbod moet afgestemd zijn op de socio-economische situatie van kansarme leerlingen, die vaak in TSO-BSO zitten: 'Vaak hebben die al wat ruige ervaringen achter de rug, dus doe daar niet flauw rond. Ze weten wat armoede is, wat een vechtscheiding betekent. Betuttel hen dus niet, ga geen onderwerpen uit de weg. Deze leerlingen zijn immers vroeger emotioneel volwassen.'" (Directeur School17-GO-ASO-TSO-BSO).

Ook een belerende insteek doet leerlingen eerder afhaken (School3-VVKSO-ASO, School5-OVSG-ASO-BSO-TSO).

"Tegelijkertijd haken velen af als je teveel hamert op 'onze schuld', of de noodzaak om gedrag aan te passen. Ze zijn niet bereid grote inspanningen te leveren." (School3-VVKSO-ASO).

Vanuit 2 scholen (School15-VVKSO-ASO, School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO) werd de wens geuit om *meer te weten te komen over de specifieke behoeften van de leerlingen*, zodat ze hun praktijk hier beter op zouden kunnen afstemmen. Dit toont aan dat ook de leerkrachten soms ook zoekende kunnen zijn hierrond en hetgeen opportuniteiten kan bieden voor aanbieders om hierop antwoorden te zoeken.

"Zou goed zijn moesten ze gestructureerd in beeld kunnen krijgen waar de leerlingen zitten na schooltijd. Volgen ze bijvoorbeeld de Koranschool, en welke dan? Komen ze ook samen in hun vrije tijd en waar dan? Als ze bijvoorbeeld in een buurtcentrum zitten zijn ze dan anders dan hier, zijn moeilijke leerlingen daar ook moeilijk? Enzovoort. Misschien kunnen we zo ook een ander beeld krijgen over hen, wellicht zijn ze meer divers dan we denken." (School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO).

7.4 Nood aan overzichten

Gezien het belang dat leerkrachten hechten aan het aanpassen van het bestaande aanbod aan de noden en voorkeuren van de leerlingen moeten zij op zoek naar bestaand materiaal dat hen kan inspireren. Hierbij werd er vanuit 5 scholen expliciet verwezen naar de nood voor kwalitatieve overzichten van het beschikbare aanbod. Het gaat dan vooral om wegwijzers die leerkrachten op een efficiënte manier naar de juiste materialen kunnen gidsen. De onderstaande extracten uit de interviews illustreren een aantal noden hierrond binnen de scholen:

"Lijst met organisaties die zonder een betaling te vragen, hun deuren openstellen voor grote aantallen leerlingen of die willen komen spreken. Sites met overzicht van prikkelend audio visueel materiaal voor bepaalde thema's. (korte prikkelende filmpjes en ppt.)." (Leerkracht School11-VVKSO-BSO-TSO).

“Er is te veel aanbod, je ziet door de bomen het bos niet meer. Er zou ergens een centrale voice moeten zijn die aangeeft welke aanbieders geschikt zijn voor wat (qua expertise, domein, methode).”
(Directeur School9-GO-ASO);

“Verwacht niet zozeer een inhoudelijke ondersteuning van het GO! dan wel een logistieke. Voor de inhoudelijke vulling heeft de school de eigen expertise. Bijvoorbeeld als de school een bepaald project wil doen over verkiezingen, dat de koepel hen kan brengen tot het juiste of bruikbare materiaal of contacten leggen met interessante personen, journalisten bijvoorbeeld. Dus een doorverwijzing naar bruikbaar materiaal of de juiste contactpersonen. Voor de rest ben je afhankelijk van je eigen netwerk. En beginnende leerkrachten en directies hebben nog maar een beperkt netwerk om tot de juiste informatie en contactpersonen te komen.”
(Directeur School13-GO-ASO-TSO-BSO);

7.5 Aanbevelingen vanuit de scholen voor Kleur bekennen

Tijdens de interviews met directeurs en leerkrachten werd ook gevraagd naar specifieke suggesties voor het programma Kleur Bekennen. Hieronder geven we een overzicht van de responses op deze vraag.

Bekendheid van Kleur Bekennen in de scholen: het programma

Kleur Bekennen bleek in meer of mindere mate bekend bij de respondenten in 14 van de 18 scholen. Van deze groep waren er 3 scholen die het programma kenden maar geen weet hadden over ondersteuning vanuit Kleur Bekennen waar de school een beroep zou gedaan hebben. Vanuit deze scholen kwamen dan ook aanbevelingen om nog sterker te communiceren vanuit Kleur bekennen naar de scholen toe. In aantal gevallen wordt verwezen dat de foldertjes van Kleur Bekennen worden doorgegeven door de directeur maar er is niet altijd veel geweten wat er dan met deze informatie gebeurt.

“Er is nood voor een betere communicatie over het aanbod van Kleur Bekennen op een manier die onze aandacht trekt.” (Directeur School1-VVKSO-BSO-TSO).

“Kleur bekennen? Ik ken het maar nooit mee samengewerkt. Brochure wordt doorgegeven aan graad coördinatoren.” (Directeur School7-VVKSO-BSO-TSO).

“Ik ben niet zeker wat Kleur Bekennen precies is. Misschien Kleur Bekennen laten langs komen om met leerkrachten te praten en hen te inspireren?” (Directeur School11-POV-TSO-BSO). Leerkracht uit zelfde school kent Kleur Bekennen wel en heeft al lesjes gedownload van de website van Kleur Bekennen voor het thema mensenrechten in het 4de leerjaar en het thema anders zijn.

“Kleur Bekennen: kennen dit, maar we werken er niet mee.” (Directeur School8-VVKSO-BSO-TSO)

“Kleur Bekennen kent ze niet heel goed. Ze zegt wel via een folder van Kleur Bekennen kennis te hebben genomen over een toneelgroep die scholen gratis kunnen boeken en die iets komt brengen rond discriminatie en racisme. Leerkrachten kunnen hierover ook een bijscholing volgen. Zij wil dit in de toekomst doen, en de voorstelling boeken, maar dan enkel de voor de hogere jaren.” (Leerkracht School8-VVKSO-BSO-TSO)

“Kent Kleur Bekennen wel en ze heeft er in het verleden gebruik van gemaakt. Maar, ze vroeg zich af hoe het komt dat de school de laatste jaren geen brochures meer krijgen met informatie over wat voor soort aanbod er is en wat besteld kan worden.” (Leerkracht School10-OVSG-BSO).

Voorbeelden van gebruikte ondersteuning van Kleur Bekennen

Vanuit de scholen die met Kleur Bekennen samenwerkten of hebben samengewerkt werden de volgende voorbeelden van ondersteuning vanuit Kleur Bekennen vermeld:

“Vroeger bijscholing gevolgd bij Kleur Bekennen maar niet op maat voor lagere jaren en dus te zwaar voor leerlingen.” (School2-VVKSO-middenschool).

“Leerkracht heeft lesjes gedownload van de website van Kleur Bekennen voor het thema ‘mensenrechten’ in het 4de leerjaar en het thema ‘anders zijn’. Volgde bijscholing bij Kleur Bekennen over mensenrechten waar ze beeldmateriaal en informatie over de didactiek kon krijgen.” (School11-POV-TSO-BSO).

“De zoekmachine van Kleur Bekennen om aanbieders te vinden is nuttig.” (School14-GO-ASO-BSO-TSO).

“Geen nood aan volledig lessenspakket, maar vooral in hulp krijgen bij het kunnen vertalen van een thema naar kinderen toe: hoe maak je het voor interessant en begrijpelijk? In dat opzicht heeft hij vorig jaar bij Kleur Bekennen een interessante opleiding gevolgd rond het thema verkiezingen. Dat heeft hem goed verder geholpen om het thema te behandelen in zijn vak seminarie.” (Leerkracht School13-GO-ASO-TSO-BSO).

“Financiële ondersteuning Kleur Bekennen. Kost wel veel werk om dit telkens aan te vragen, maar tegelijk noodzakelijk kwaad om alle initiatieven gefinancierd te krijgen. Positief is het infopunt, omdat men er ook tips krijgt. Leerkracht heeft ook al bijscholing bij Kleur Bekennen gevolgd. Dat vond ze super. Ook tevreden over database: hoe breder, hoe beter, zij vindt daar ook haar weg in.” (Leerkracht - School 16-VVKSO-TSO-KSO-BSO).

“Bij Kleur Bekennen in het verleden subsidie aangevraagd om eigen projecten te ondersteunen (Afro-dans, Marokkaans koken, ...). Op hun ander aanbod (coaching, opstellen schoolbeleid 3de wereld, ...) zijn we niet ingegaan wegens plan last, en het feit dat we alles al zelf doen.” (Directeur School5-OVSG-ASO-BSO-TSO).

Aanbevelingen voor het ondersteuningsaanbod van Kleur Bekennen

Door leerkrachten en directies werden ook de volgende specifieke aanbevelingen meegegeven betreffende de ondersteuning vanuit het Kleur Bekennen programma:

“Wat we wel nodig hebben is het integreren van wereldburgerschap in vakleerplannen, en vervolgens in geaccrediteerde handboeken (bv voor Nederlands zijn er 3 handboeken die 95% van Vlaanderen coveren). Zou dat geen taak voor Kleur Bekennen kunnen zijn: hier de Onderwijsnetten voor aanspreken?” (School6-VVKSO-ASO).

“Kleur Bekennen komt ook met een aanbod te midden van heel veel ander aanbod. Terwijl elke school uniek is en een andere aanpak heeft, ook al zijn er raakpunten. Het mooiste zou zijn, maar niet zomaar haalbaar, is dat Kleur Bekennen in gesprek gaat met de school voor een aanpak op maat, rekening houdend met de doelgroep. De directeur vindt het wel jammer dat hiermee uiteindelijk ook de bestaande discrepantie tussen de verschillende profielen wordt benadrukt.” (Directeur School10-OVSG-BSO).

“WBE zou structureler in school moeten ingepast zodat het bij alle leerlingen komt. Hij zou hier graag mee over willen nadenken. Probleem is wel dat in de school de zaken vaak organisch groeien, en dat een structurele aanpak zou wringen. Een organisatie als Kleur Bekennen kan mogelijke partner zijn op dit vlak. Meer vakoverschrijdende nascholing aanbieden rond WBE.” (Leerkracht School15-VVKSO-ASO).

“Ook hulp bij het vinden van goede externe sprekers zou van pas komen, soort databank hiervan, thematisch geordend, in lijn van Centrum voor Informatieve Spelen. Voorwaarden sprekers: moeten iets te zeggen hebben en interactief kunnen werken. Kleur Bekennen zou sprekers kunnen screenen. Nu verloopt het via collega's, niet altijd

een garantie. Vraagt zich ook af of Kleur Bekennen de workshops die ze aanbiedt screenen. Vraagt zich dus af hoe ze op de lijst komen. Vraag naar meer transparantie op dit vlak.” (Directeur School15-VVKSO-ASO).

“Kleur Bekennen: meer werken op maat, zodat ook zij meer kunnen werken op maat van de leerlingen die soms van klas tot klas kunnen verschillen (bijvoorbeeld richting Toerisme meer interesse, weten ook vaak meer.” (Leerkracht School16-VVKSO-TSO-KSO-BSO).

Aanbevelingen rond procedures voor het aanvragen van ondersteuning

Tenslotte kwamen er vanuit 1 school een aantal verzuchtingen en aanbevelingen inzake de administratieve aanpak en procedures voor het aanvragen van ondersteuning vanuit Kleur Bekennen.

“Ook minder positieve ervaringen met Kleur Bekennen. Hij kreeg zijn projecten niet gesponsord, ook al had hij veel tijd gestoken in het opstellen van een dossier dat volgens hem perfect aan de doelstelling beantwoordde en de communicatie hierover. Het dossier ging over de integratie van WBE-activiteiten op de zindagen. Hij had de indruk dat ze bij Kleur Bekennen niet begrepen wat hij precies bedoelde. Hij vond ook de wijze van ingeven van het dossier op de website omslachtig en complex. Kleur Bekennen vraagt ook dat je als school samenwerkt met de organisaties die zij aanreiken. Sponsoring is daaraan gekoppeld. Directeur vindt dit een enge manier van werken, omdat het dan niet meer mogelijk wordt zelf mensen te zoeken of aan te brengen. Doe je dat toch, dan word je niet meer gesponsord. Daarom: beter de school als vertrekpunt nemen en haar visie op het thema, en vandaaruit mee naar een organisatie zoeken, in plaats van werkwijze andersom.” (School15-VVKSO-ASO).

7.6 Met welke externe aanbieders werken de scholen? (naast Kleur Bekennen)

In hoofdstuk 2 werden reeds doorheen de analyse van wat er rond WBE gebeurt op school voorbeelden gegeven van samenwerkingsverbanden van scholen met verschillende aanbieders van WBE. Wat opvalt is de enorme verscheidenheid van de externe actoren waar scholen mee samenwerken ter ondersteuning van WBE op school. Ter illustratie geven we in deze paragraaf een kort overzicht van een aantal van deze aanbieders en/of hun programma's die tijdens de bespreking met leerkrachten en directeurs expliciet als nuttig werden vermeld.

“De website van KU LEUVEN, ‘Thomas’ voor het godsdienstonderwijs werd gegeven met verzameling van nuttige korte filmpjes die gemakkelijk te gebruiken zijn bij de inleiding van een specifiek thema in de les.” (School1-VVKSO-BSO-TSO).

“De procesmatige en niet beleurende aanpak van Studio Globo, met participatie van directie, leerkrachten en leerlingen. Brengt belangrijke dynamiek.” (School4-VVKSO-ASO).

“Naast caritatieve acties, besteden scholen vooral projectmatig aandacht aan (landen in) het Zuiden via mondiale dagen, zuid-dagen, uitwisselingsprojecten of inleefreizen in het Zuiden, getuigenissen, uitstappen naar asielcentra, museum rond migratie, ... Daarbij wordt opmerkelijk vaak gekozen voor ngo's of organisaties die men persoonlijk kent of waarmee men een goede connectie heeft. Ook organisaties als Oxfam/de wereldwinkel, Broederlijk Delen (vooral in katholieke scholen), Damiaanactie (vooral in katholieke scholen), 11.11.11, Vredeseilanden en Plan België werden meermaals vernoemd. In één school werd ook nauw samengewerkt met de ‘work for change campagne’ van Zuidag.” (School12-POV-BSO-TSO-KSO).

“Als een manier van alternatieve nascholing wordt elk jaar een andere leerkracht naar FMDO, vereniging voor verenigingen van vreemdelingen gestuurd om de jaarlijkse pastorale dag voor te bereiden.” (School3-VVKSO-ASO)

“Nuttige ondersteuning vanuit GROS (Gemeentelijke raad voor ontwikkelingssamenwerking). Advies is laagdrempelig, men is goed ingelicht en ze kunnen doorverwijzen.” (2 scholen maken hier gebruik van: School5-OVSG- ASO-BSO-TSO & School14-GO-ASO-BSO-TSO).

Casus: Ondersteuning vanuit de gemeente - School17-GO-ASO-TSO-BSO)

Directeur: zeer enthousiast over project met gemeente. Bedoeling is scholenband op te starten met een school in Benin, in de stad waar de gemeente mee verbreedt is. Het project is 3-4 jaar geleden begonnen in de gemeente, nu zijn ze ook op het educatieve gesprongen. Gemeente heeft school gevraagd mee te doen, zij zijn enige secundaire school die meedoet: *“De directeur vond dat we dat niet uit onze handen mochten laten glippen, dit niet mochten verliezen.”* Gemeente is een volledig educatief pakket aan het uitschrijven van de 3de kleuterklas tot 3de middelbaar, in samenwerking met vzw Djappo. Scholen geven thema's aan die passen bij de leerplandoelstellingen, zij steken dit in een leerlijn die alle jaren overspant (met .name rond duurzame ontwikkeling). Zo uitgewerkt dat er per graad een topic is: transport, energie, e-waste (elektriciteit: gaan repair-café organiseren op opendeurtag). Hebben ook spel aangebracht (ze denkt via Kleur Bekennen). De gemeente koopt dat spel dan aan en stelt het ter beschikking van de scholen. Normaal waren ze ook al naar daar geweest, maar dat is uitgesteld wegens de Ebola-epidemie.

“Het netwerk PAV van het onderwijsnet (provincie) helpt ook om informatie uit te wisselen.”
(School11-POV-TSO-BSO).

“Studiedagen GO! rond Actief Burgerschap jaarlijks georganiseerd rond telkens een ander thema.”
(School14-GO-ASO-BSO-TSO)

In één school worden de volgende externe ondersteuningsmechanismes genoemd:

“Ondersteuning diocesane begeleidingsdienst rond visievorming wordt geapprecieerd in de school.”

“Lessenpakketten ngo's vaak te moeilijk (vooral woordgebruik en zinsconstructies). Meer appreciatie voor EU commissie pakketten met zoekopdrachten op internet. Smart school laat leerkrachten toe om te kijken wat anderen rond WBE doen om daar dan op in te baken (bv. leerkracht godsdienst en Maatschappelijke Vorming: dit gebeurt op eigen initiatief en informeel). Brochures van Aquafin die duidelijk maken dat en hoe de elementen die ze aanbrengen inpasbaar zijn voor verschillende vakken, zoals bouwkunde, elektriciteit en chemie.”

(Leerkracht School7-VVKSO-BSO-TSO). Hij merkt dat leerkrachten dat dan ook gaan proberen en er mee werken.

8 | Conclusies

8.1 Notie en opvatting van wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie binnen en buiten de school

8.1.1 Een overwegend lokaal maatschappelijke invulling van wereldburgerschapseducatie.

Wereldburgerschap en wereldburgerschapseducatie zijn geen algemeen gebruikte termen binnen de scholen. Volgens leerkrachten en directeurs leven deze termen onder een andere vlag zoals duurzaamheid, diversiteit, internationalisering, pluralisme en verdraagzaamheid, actief burgerschap (vooral GO!), inclusiviteit en gelijkheid vanuit een rechtenverhaal. *Uit de interviews blijkt ook dat de mondiale dimensie van wereldburgerschapseducatie, door directies en leerkrachten in dit behoeftenonderzoek in de eerste plaats gezien wordt als de (groeierende) diversiteit in de samenleving hier en de daarmee gepaarde uitdagingen. Er wordt in de scholen die hebben deelgenomen aan ons onderzoek dan ook voornamelijk een 'culturele' en 'lokaal maatschappelijke' invulling gegeven aan wereldburgerschap.* Dit geldt ook voor de leerlingen, die het belang van de culturele en maatschappelijke dimensie extra scherp benadrukken in scholen met een diverse leerlingpopulatie en waar leerlingen het soms lastig vinden om hun plaats in de maatschappij te vinden. In een kleine minderheid van de scholen wordt spontaan verwezen naar concepten vanuit ontwikkelingssamenwerking of internationale solidariteit. Ook de meer structurele invulling van wereldburgerschapseducatie met verwijzing naar de historische achtergrond en de politieke en economische oorzaken van armoede en achterstelling, of de verbanden tussen zich op mondiaal niveau voordoende fenomenen (ongelijkheid, klimaatverandering) worden in mindere mate genoemd. Wanneer we echter kijken naar de praktisch invulling van wereldburgerschapseducatie dan zien we in de meerderheid van de scholen in dit onderzoek dat er toch acties worden opgezet rond internationale solidariteit, weliswaar met beperkte structurele invulling. *Op basis van deze vaststellingen kunnen we concluderen dat de lokaal maatschappelijke en culturele context van een school een belangrijk aanknopingspunt vormt voor wereldburgerschapseducatie.*

We kunnen dus stellen dat de notie van WBE in een meerderheid van de bevroagde scholen aansluiting vindt bij de directe leefwereld en context van de leerkrachten en de leerlingen. Dit kan enerzijds helpen om te vermijden dat WBE wordt afgedaan als iets interessant maar veraf en daarom niet relevant (Bourn, 2014; McCloskey, 2014). Anderzijds is de verschuiving naar een meer transformatieve notie van WBE met aandacht voor de onderliggende oorzaken van lokale en mondiale problemen en de mondiale verbanden daarrond, nog niet breed merkbaar binnen de scholen in ons onderzoek. Ook opeenvolgende enquêtes bij jongeren in Europa blijven aantonen dat hun diepere kennis en kritisch inzicht over mondiale uitdagingen beperkt blijft terwijl hun solidariteitsgevoel wel stand houdt (European Commission, 2013; Gapminder, 2013). Hieruit kunnen we besluiten dat het stimuleren van deze diepere inzichten bij jongeren een belangrijke taak blijft voor aanbieders van WBE in secundaire scholen in Vlaanderen. De vastgestelde tendens en de wens voor sterkere verankering van WBE die we in de scholen konden vaststellen (zie verder) biedt hiervoor mogelijke opportuniteiten.

8.1.2 Welke thema's houden leerlingen bezig?

Leerlingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek zijn vooral bezig met thema's die hen een gevoel van onveiligheid geven.

In alle focusgroepen met leerlingen werden IS, oorlog en terreur vermeld als thema's die hen bezig hielden. Ook in de focusgroepen die plaatsvonden voor de aanslagen in Parijs (7 januari 2015) gaven de meeste leerlingen al aan dat IS en oorlog hen bezighielden. In de focusgroepen na de aanslagen in Parijs (Charlie Hebdo) speelde dit actuele gebeuren daarin echter zeker een versterkende rol. Andere thema's zoals milieu, politiek, armoede en racisme werden minder frequent door de focusgroepen naar voor geschoven. *Er lijken dus vooral thema's te worden vermeld die emotioneel en fysisch dicht naar de leerlingen toekruipen en hen een onbepaald gevoel van onveiligheid geven (bv. de terroristische aanslagen op Europese bodem). Deze tendens wordt ook bevestigd door de kwantitatieve analyse van de antwoorden op de vragenlijsten, waar dezelfde thema's door de leerlingen naar voren worden geschoven. Leerlingen krijgen hun informatie over deze thema's in de eerste plaats op school.* Buiten de school blijkt de media de eerste informatiebron te zijn voor de meeste thema's. Facebook wordt in een meerderheid van de gevallen vermeld als bron van informatie alsook TV en de nieuwssites van het Laatste Nieuws en Het Nieuwsblad. Er wordt vooral thuis over deze thema's gepraat. Onder vrienden komen deze thema's ook wel aan bod maar dan wordt er meestal niet diep op ingegaan.

8.1.3 Verschillen volgens geslacht, anderstaligheid en attitudes

Uit de resultaten van de bevragingen bij de leerlingen is het verschil tussen jongens en meisjes wat betreft de thema's waarin ze geïnteresseerd zijn opvallend. Meisjes lijken vooral geïnteresseerd in thema's die een zekere empathie veronderstellen zoals armoede, kinderrechten en discriminatie. Jongens zijn eerder geboeid door economische en politieke gebeurtenissen. Daarnaast trekt het effect van anderstaligheid de aandacht: vooral op school willen ze graag meer leren over mensenrechten, economische issues en het omgaan met anders zijn (ander geloof, cultuur, verschillen in seksuele geaardheid, etc.). Ten slotte bepaalt de attitude of de openheid en betrokkenheid tot een aantal gebeurtenissen op de wereld, niet zo verrassend ook, de keuze voor vele thema's.

8.1.4 Verschillen volgens leeftijd

Ook de leeftijd van de bevroegde leerlingen speelt een rol bij de interesses die ze hebben voor wereldburgerschap gerelateerde thema's, zo blijkt uit de bevraging bij de leerlingen. Hoe verder in de schoolloopbaan, en doorgaans ook hoe ouder leerlingen worden, hoe meer zij een aantal thema's bespreken met hun vrienden en informatie opzoeken of verkrijgen via de media. Dit geldt vooral voor milieu, economische zaken, politiek & oorlog, omgaan met anders zijn en mensenrechten. Hun interesse in wat ze willen leren op school verandert echter niet met de leeftijd. Het valt wel op dat jongere leerlingen uit de 1ste graad in vergelijking met de hogere graden, meer interesse tonen om thuis over het thema kinderrechten te praten.

8.1.5 Verschillen volgens onderwijsvorm

De impact van de onderwijsvorm op interesses of wensen om te leren binnen de school blijkt in ons onderzoek niet overweldigend. Slechts voor een kwart van de wereldburgerschap gerelateerde thema's die in de vragenlijst werden aangeboden kan gesteld worden dat ASO-leerlingen meer interesse hebben dan TSO- en BSO-leerlingen. Zo zien we dat ASO-leerlingen, meer dan TSO- en BSO-leerlingen, willen leren over economie, kinderrechten, discriminatie en ontwikkelingslanden. KSO-leerlingen zijn dan weer meer bezig met 'anders consumeren', milieu-gerelateerde issues en mens- en kinderrechten dan ASO-leerlingen. De onderwijsvorm lijkt een iets groter effect te hebben op de gespreksthemas met vrienden en het mediagebruik buiten de school. Het valt wel op dat niet de ASO-leerlingen

maar de KSO-leerlingen het meest spreken met hun vrienden over wereldburgerschap gerelateerde thema's.

8.1.6 Leerlingen nemen WBE mee buiten de school

Tot slot konden we op basis van onze resultaten vaststellen dat *wat op school gezien wordt ook de gesprekken en informatievoorziening lijkt te bepalen buiten de school*. Het heeft echter nauwelijks invloed op de wens van leerlingen om (nog meer) te leren over een bepaald thema. Dit betekent echter wel dat leerlingen wereldburgerschapeducatie meenemen buiten de schoolmuren wat wijst op een potentieel multiplicatoreffect.

8.2 Welke WBE thema's komen aan bod op school en wat vinden de leerlingen ervan?

8.2.1 Vraag naar meer wereldburgerschapeducatie op school

Leerlingen die hebben deelgenomen aan onze bevraging zijn vragende partij voor meer wereldburgerschapeducatie op school. Uit de kwantitatieve analyses van de antwoorden van de leerlingen op de vragenlijsten blijkt dat de thema's waarover leerlingen willen leren in grote mate ook aan bod komen op school (bv. oorlog: 48% wil erover leren versus 81,7% die zegt dat het op school aanbod komt, idem voor economie: 49,3% versus 72,2% en klimaatverandering 40,7% versus 79,8%). *Tegelijkertijd is er toch een niet onbelangrijk aandeel van de leerlingen die aangeeft dat er in hun school niet voldoende geleerd wordt over bepaalde thema's.* Voor sommige thema's loopt dit aandeel op tot de helft van de leerlingen. Het gaat dan om thema's zoals het omgaan met informatie op internet en TV (50,8%), kinder- en mensenrechten (50,6%), politieke gebeurtenissen (54%), armoede (49,5%) en ontwikkelingslanden (50,1%). *Dit ondersteunt onze eerdere conclusie dat leerlingen interesse hebben in wat er in de wereld gebeurt. In tegenstelling tot de bevindingen vanuit de focusgroepen blijkt echter uit de kwantitatieve analyse dat leerlingen over deze gebeurtenissen ook meer willen leren op school. Met andere woorden de bevroegde leerlingen zijn vragende partij voor meer wereldburgerschapeducatie op school.*

8.2.2 Verschillen tussen interesses en de thema's die aanbod komen

Uit de kwantitatieve analyses komen een aantal verrassende verschillen tussen interesses van leerlingen en de thema's die aan bod komen op school. Wanneer we de bevindingen over de impact van de schoolkenmerken op de kans dat een bepaald thema besproken wordt of zich voordoet vergelijken met de bevindingen over de schoolkenmerken die verklaren waarom leerlingen geïnteresseerd zijn in een onderwerp, dan zien we enkele opmerkelijke verschillen. *ASO-leerlingen die hebben deelgenomen aan onze bevraging hebben voor een aantal thema's meer interesse dan BSO-leerlingen, waaronder economie, terwijl ASO-leerlingen dit thema minder vaak aan bod krijgen op school. Andersom merken we op dat ASO-leerlingen vaker les krijgen over milieu op school, terwijl de onderwijsvorm geen verschil toont in de voorkeur van leerlingen voor dit thema. Bovendien loopt de interesse in een aantal thema's gelijk, ongeacht het leerjaar in de bovenbouw (3de tot 6de en eventueel 7de leerjaar), terwijl het aantal behandelde thema's pas toeneemt naarmate men in de schoolloopbaan vordert.* Verder zien we dat leerlingparticipatie op school nauwelijks verklaart waarom een leerling (meer) wil leren over een thema, terwijl het wel een grotere impact heeft op het aanbod van de thema's. Immers, naarmate leerlingen meer betrokken worden bij het schoolse gebeuren, hoe groter de kans dat ook in die school mediawijsheid, kinderrechten, anders consumeren, energie- en waterverbruik worden besproken of behandeld. In scholen waar leerlingen minder betrokken worden bij het schoolse gebeuren komen dergelijke thema's minder aan bod, terwijl juist in die scholen leerlingen wel (meer) over discriminatie willen leren. We zien wel één belangrijke overeenkomst met betrekking tot de

onderwijsnetten: *leerlingen in katholieke scholen die deelnamen aan de bevraging willen meer dan andere leerlingen leren over ontwikkelingslanden en krijgen dit thema ook vaker op school dan andere leerlingen.* Het bestaande aanbod in de lessen kan hier dus een mogelijke rol spelen.

8.3 Werkvormen voor wereldburgerschapeducatie: een niet altijd even sterke aansluiting tussen vraag en aanbod

8.3.1 Top 3 van meest voorkomende werk- en leervormen

Uit de kwantitatieve bevraging blijkt dat de top 3 van *meest voorkomende werk- en leervormen* bestaat uit het zoeken van informatie op internet (70,8%), de leerkracht die vertelt over het onderwerp (87,6%) en de leerkracht die de mening vraagt van de leerlingen (74,8%). Daarna komen een theatervoorstelling, film of documentaire het vaakst als werk- en leervorm aan bod. Een workshop, contact met leerlingen uit andere scholen, geld inzamelen of zelf iets organiseren komen als werk- of leervorm het minst vaak voor. Wanneer we dit afzetten tegen de voorkeur van leerlingen voor specifieke werkvormen dan zien we dat leerlingen een duidelijke voorkeur hebben voor een theatervoorstelling, film of documentaire (71,6%), uitstappen en workshops (47,3%). *Maar ook het klassikale gebeuren wordt toch door 40% van de leerlingen of meer vernoemd, met inbegrip van een debat of groepsgesprek.* Ze zijn ook vragende partij voor meer contacten met leerlingen uit andere scholen (34,9%), maar *minder voor het zoeken van informatie op internet (30,4% dit in contrast met de meest gehanteerde werkvorm op de scholen in ons onderzoek), het geven van een presentatie (24,9%) en het zoeken in de klas naar oorzaken van bepaalde problemen (23,3%).* Met het oog op WBE is het interessant om vast te stellen dat er toch wel vraag lijkt te zijn bij de leerlingen naar actieve en ervaringsgerichte werk- leervormen. Een gevarieerd aanbod aan werkvormen lijkt dus aangewezen, hetgeen ook wordt aangemoedigd binnen de WBE literatuur (Bourn & Brown, 2011; Bourn 2014).

8.3.2 Verschillen tussen het aanbod en de gewenste werk- en leervormen

Zoals we reeds hadden vastgesteld bij de wereldburgerschap gerelateerde thema's (zie 8.2.2) stellen we op basis van de kwantitatieve analyses vast dat *de vordering in de schoolloopbaan en leerlingenparticipatie meer verschillen verklaren in het aanbod van de werk- en leervormen op school dan verschillen in de gewenste werk- en leervormen.* Leerlingen krijgen in scholen met meer leerlingparticipatie bijvoorbeeld vaker te maken met een klassikaal gebeuren waarbij interactie centraal staat en de leerling diepgaander het onderwerp kan behandelen, terwijl ook leerlingen in scholen met minder leerlingparticipatie dit net zo goed wensen als leerlingen in scholen met meer participatie. Eenzelfde vaststelling kan gemaakt worden voor de leeftijd of de vordering in de schoolloopbaan. Leerlingen verschillen weinig in hun voorkeur met betrekking tot gewenste werk- of leervormen naargelang het leerjaar waarin ze zitten met uitzondering van het feit dat jongere leerlingen uit de 1ste graad zich minder geroepen voelen voor contact met andere scholen, een externe spreker, een groepsgesprek of debat. Anderzijds krijgen ze pas naarmate ze verder vorderen in de schoolloopbaan meer kans om met bepaalde werkvormen, zoals het interactieve klassikale gebeuren, in aanraking te komen. Op basis van de interviews konden we immers vaststellen dat leerkrachten er lijken van uit te gaan dat naarmate leerlingen ouder worden of meer maturiteit ontwikkelen, ze beter kunnen redeneren en beter in staat zijn tot diepgang (langer stilstaan bij dingen, leren over oorzaken, verruimen wereldbeeld) of reflectie. Daarom wordt bij jonge leerlingen, zeker uit TSO en BSO, gekozen voor simpele, korte opdrachten met veel afwisseling en voor doe- en kijkactiviteiten, die aanleiding geven tot spontane vragen. *We kunnen dus besluiten dat de werkvormen die gekozen worden door de leerkrachten niet noodzakelijk aansluiten bij de wensen van de leerlingen.* In één BSO/TSO-school werd het 'te' simpel maken door de leerkracht niet geapprecieerd door de leerlingen die aangaven niet als kleuters behandeld te willen

worden. Leerkrachten lijken zich in deze dus niet zozeer te stoelen op wat leerlingen wensen, maar wellicht eerder op veel gehanteerde ontwikkelingsmodellen, zoals die van Piaget of Fowler, met betrekking tot cognitieve ontwikkeling of groei naar volwassenheid. Tegelijkertijd kunnen we niet besluiten dat leerlingen uit de 1ste graad en BSO verstoken dienen te blijven van interactieve werkvormen zoals groepsgesprekken of debatten. De onderzoeksresultaten kunnen ook wijzen op de uitdaging om zulke werkvormen nog sterker aan te passen op maat van de specifieke doelgroep.

8.3.3 Verschillen volgens geslacht en anderstaligheid

Net als met interesse in thema's binnen de bevraagde scholen blijkt het geslacht ook weer een sterke factor te zijn in het verklaren van gewenste werkvormen. Jongens kiezen vaker dan meisjes voor interactieve activiteiten binnen de klas waarbij ze hun mening kunnen vertellen en in debat gaan, terwijl meisjes zich blijkbaar meer aangetrokken voelen tot activiteiten buiten de klas en die ook organisatorische vaardigheden vereisen. Anderstalige leerlingen willen dan weer meer dan andere leerlingen informatie zoeken op internet en een presentatie geven, zelf iets organiseren en contacten zoeken buiten de school, maar ook dat de leerkracht vertelt over het onderwerp. Er zijn echter geen verschillen naar thuistaal in de voorkeur voor interactieve werkvormen binnen de klas.

8.4 Verankering van vakoverschrijdende WBE activiteiten of projecten

8.4.1 Een indrukwekkende diversiteit aan activiteiten en projecten

In alle 18 scholen die deel uitmaakten van het onderzoek werd zonder uitzondering door directies, leerkrachten en leerlingen melding gemaakt van meerdere vakoverschrijdende projecten of activiteiten die volgens de stakeholders op één of andere manier verband hielden met WBE. De diversiteit en intensiteit ervan zijn zondermeer indrukwekkend, wetende dat zulke projecten en activiteiten in grote mate tot stand komen dankzij het vrijwillig engagement van leerkrachten. Geëngageerde leerkrachten of leerkrachten teams vormen duidelijk de cruciale factor voor de implementatie van WBE op school. De mate van verankering lijkt meer af te hangen van het beleid en de impulsen vanuit de directie. Deze bevindingen zijn in lijn met de resultaten van vorig onderzoek rond burgerschapseducatie (Kavadias & Dehertogh, 2010) en de VOET (Elchardus et al., 2009). In deze studies bleken de aanwezigheid van een gemotiveerd lerarenteam, een ondersteunende directie alsook een omkaderende structuur en schoolvisie bepalende factoren te zijn voor het welslagen en de verankering van burgerschapseducatie of andere educaties.

8.4.2 Een breed gamma aan werkvormen tijdens de projecten en lessen

De projecten in de bevraagde scholen lijken zich in de eerste plaats te lenen tot activiteiten en werkvormen die de lessen kunnen overstijgen, zoals uitstappen, reizen, uitwisselingprojecten, workshops enzovoort. Doe-activiteiten, ervaringsgerichte activiteiten en interactieve workshops, waarin leerlingen actief betrokken worden, komen in de uitwerking van de projecten dan ook het meest voor. Tot slot lenen projecten zich ook het best om externe organisaties te betrekken. Deze organisaties worden veelal gevraagd om getuigenissen of workshops te komen geven. In de lessen kunnen WBE-thema's zowel op de klassieke wijze (docerend), via multimedia of film, als interactief (klasgesprek, quiz), of actief (opzoekingswerk, rollenspel, presentatie, groepswork) worden aangepakt.

8.4.3 5 niveaus van verankering van vakoverschrijdende WBE activiteiten en projecten

Er kan overheen de deelnemende scholen een onderscheid gemaakt worden met betrekking tot de mate waarin deze projecten en activiteiten verankerd zijn in het schoolgebeuren, dit wil zeggen de mate waarin deze geïntegreerd worden aangepakt. *Binnen de 18 scholen die deelnamen aan het onderzoek konden we 5 niveaus van verankering onderscheiden.* Deze worden besproken in tabel 8.1.

Tabel 8.1 Niveaus van verankering van vakoverschrijdende WBE activiteiten en projecten op school

Niveau van verankering van WBE activiteiten en projecten	Hoe krijgt het verankeringsniveau vorm?
<p>1. WBE uitsluitend via losstaande activiteiten (1 school):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>afhankelijk van één geëngageerde leerkracht</i> - <i>geen expliciete link met lessen, VOET of school visie</i> 	<p>Terwijl zowat alle scholen losstaande activiteiten ontwikkelen, vinden we slechts bij één van de 18 scholen uitsluitend losstaande activiteiten terug. Losstaande activiteiten komen tot stand door een vaak spontaan en vrijwillig initiatief van geïnteresseerde leerkrachten, directeurs, specifieke werkgroepen (bv. vakwerkgroepen of pastorale werkgroepen in katholieke scholen) en leerlingen. Hoewel ze een terugkerend karakter kunnen hebben zijn ze sterk afhankelijk (van de interesse van) de initiatiefnemers. Vallen de initiatiefnemers weg of stoppen zij met hun engagement, dan is de kans dus groot dat de activiteit verdwijnt. Bovendien staan de activiteiten ofwel helemaal los van het les- en schoolgebeuren, ofwel zijn ze uitsluitend vakspecifiek bedoeld (bv. bij een uitstap in het kader van de lessen geschiedenis over migratie naar het Red Star Line museum). Indien de activiteit losstaat van het les- en schoolgebeuren, wordt de activiteit niet voorbereid of besproken in de lessen, noch is er een (expliciete of beleid-gestuurde) koppeling met de visie of het pedagogisch project van de school of de VOET-werking.</p>
<p>2. WBE via losstaand project (1 school)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>afhankelijk van één geëngageerde leerkracht</i> - <i>geen expliciete link met lessen (o.b.v. vakgebonden eindtermen), VOET of school visie</i> 	<p>Losstaande projecten bestaan uit een reeks van activiteiten (mogelijk binnen een projectdag of projectmeerdagse) die verlopen volgens een bepaald plan of ontwerp maar zonder expliciete linken met de VOET, schoolvisie of de lessen. In de ene school waar dit niveau van verankering werd vastgesteld werd hun 'losstaande projectdag' vooral getrokken door één geëngageerde leerkracht weliswaar met ondersteuning van een groep van geïnteresseerde leerkrachten.</p>
<p>3. WBE via een projectdag of projectmeerdagse met linken in de lessen. (5 scholen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>afhankelijk van één of meerdere geëngageerde leerkracht</i> - <i>linken met lessen o.b.v. vakgebonden eindtermen maar geen expliciete link met VOET of school visie</i> 	<p>Kenmerkend aan deze projecten is dat er een aanzet is tot verankering, maar dat deze verankering niet schoolbreed gebeurt. Elementen die wijzen op verankering is dat de dag of meerdagse vakoverschrijdend voorbereid of nabesproken wordt in de lessen. Deze voor- en nabespreking van het project in de lessen is deel van het project. Vaak is er ook een werkgroep die het project uitwerkt en evalueert. Hierdoor hangt het project minder af van één leerkracht. Het project kan éénmalig zijn, maar ook om het jaar of tweejaarlijks terugkeren. In tegenstelling tot de al besproken activiteiten en projecten is het verder mogelijk dat het initiatief top-down gestuurd wordt. De projecten vertonen linken met de lessen maar ze worden door de betrokkenen niet expliciet gelinkt met of verankerd in de pedagogische visie of het werkplan van de school of de VOET-werking. Ze worden ook veeleer gedragen en uitgevoerd door een beperkt aantal leerkrachten.</p>
<p>4. WBE via een geïnstitutionaliseerde projectdag of projectmeerdagse (4 scholen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>niet afhankelijk van vrijwillig initiatief</i> - <i>expliciete link met VOET, schoolvisie of lessen o.b.v. vakgebonden eindtermen</i> 	<p>Een projectdag- of meerdagse wordt niet volledig overgelaten aan het vrijwillig initiatief van individuele leerkrachten maar expliciet gekoppeld aan de (pedagogische) visie of het jaarplan van de school, de VOET-werking of het beleid. Alhoewel kleine groepen van geëngageerde leerkrachten een sleutelrol zullen spelen bij de organisatie ervan worden geïnstitutionaliseerde projecten vaak ondersteund of aangestuurd door VOET-coördinatoren of de directeur, en worden ook andere vakleerkrachten actief betrokken bij de begeleiding ervan. De projecten vinden ook doorgaans plaats tijdens de reguliere lesuren. Op die manier wordt de bredere schoolgemeenschap betrokken bij deze projecten.</p>
<p>5. WBE via één overkoepelend geïnstitutionaliseerd project dat naast project dag of meerdagse alle WBE projecten en activiteiten omvat (2 scholen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>niet afhankelijk van vrijwillig initiatief</i> - <i>expliciete link met VOET, schoolvisie of lessen o.b.v. vakgebonden eindtermen</i> 	<p>Hier gaat het niet alleen om een projectdag of projectmeerdagse maar worden alle WBE activiteiten of projecten ondergebracht onder één overkoepelend project waarbij de hele school betrokken is. Dit overkoepelend project is ook expliciet gekoppeld aan de (pedagogische) visie of het jaarplan van de school, de VOET-werking of het beleid. Het kan groeien uit een doorgedreven samenwerking tussen VOET- en andere coördinatoren, en uit de integratie van het project in de schoolvisie. Er is mogelijk een VOET-coördinator die initiatief neemt tot verdere structureren en leerkrachten zowel structureel, als informeel tracht te betrekken. Zoals ook bij de andere niveaus van verankering is er ondersteuning van de directie en is er vrijwillig engagement van de leerkrachten.</p>

Deze aanzet tot typologie kan gezien worden als een aanvullend analyse kader naast de reeds bestaande typologie van Kavadias & Dehertogh (2010) die inzoomt op de gehanteerde strategieën voor burgerschapseducatie en dus breder gaat dan verankering (zie bijlage 9). De 5 hierboven voorstelde verankeringsniveaus bieden mogelijk een typologie die kan gebruikt worden door scholen om te bepalen waar ze zich momenteel positioneren en in welke richting ze zouden willen evolueren in de toekomst. Zulke zelfreflectie kan zinvol zijn omdat we toch een aantal opportuniteiten hebben geobserveerd voor WBE op school die direct gelinkt lijken aan de mate waarin WBE ver-

ankerd is. Zo hebben we kunnen vaststellen dat een stijgende mate van verankering gepaard lijkt te gaan met een grotere duurzaamheid van WBE initiatieven, een sterkere betrokkenheid van de bredere schoolgemeenschap, alsook een sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief VOET). Dit laatste lijkt ook direct bij te dragen tot een sterkere aansluiting bij de lessen en uit het onderzoek leren we dat er meer kans is op diepgang en een kritische insteek wanneer WBE in de lessen aan bod komt. Het nut en de meerwaarde van de verankeringstypologie die we hier voorstellen zal uiteraard nog moeten blijken op basis van de feedback vanuit de scholen.

8.4.4 Verankering versus flexibiliteit

Een sterke WBE-verankering lijkt zich in de bevroegde scholen te manifesteren in goed voorbereide en tot in de details uitgewerkte WBE-projecten, waarbij zoveel mogelijk leerkrachten betrokken zijn. Draaiboeken, themabundels voor leerkrachten, de aanwezigheid van vaste én terugkerende thema's voor een jaar of graad, een goede planning gekoppeld aan een consequente en heldere communicatie geven het WBE-project een vaste, terugkerende structuur, waarbij alle leerkrachten vooraf weten wat van hen verwacht wordt. De keerzijde van deze medaille is, zou men kunnen stellen, dat met deze uitwerking van WBE op school de ruimte om in te spelen op de actualiteit of op interessante, zich aandienende vragen/aanbod van organisaties buiten de school zo moeilijker wordt of slechts vorm kan krijgen in een losstaand project. Het is echter niet onmogelijk voor scholen om zelfs bij een verankerde WBE werking toch flexibel in te spelen op de actualiteit en om in te gaan op niet vooraf geprogrammeerde vragen van externe actoren of aanbieders van WBE. Factoren die tot zulke flexibiliteit lijken bij te dragen zijn ook dezelfde elementen die verankering van WBE bevorderen: *de aanwezigheid van een VOET-coördinator, een expliciete link met de schoolcultuur- en visie, een vaste aanpak in de lessen en een sterke (vrijwillig) engagement van leerkrachten in combinatie met een ondersteunende, maar niet sterk sturende directeur.*

8.4.5 Verankering als groeiproces

Binnen de steekproef van 18 scholen zien we een duidelijke trend richting verankering van vakoverschrijdende WBE projecten en activiteiten, met een meerderheid van de scholen die expliciete stappen hiertoe zetten. Dit gaat noodzakelijk gepaard met beleidskeuzes die gemaakt dienen te worden en die tastbare gevolgen hebben voor de schoolwerking. Soms sneuvelden in het proces naar verankering bestaande vaste projecten (zoals een mondiale dag). Het risico bestaat ook dat in dit proces niet alle betrokkenen mee zijn, waardoor zulke evolutie tot spanningen kan leiden. Dat lijkt vooral het geval in scholen waar een 'nieuwe' directeur met visie van plan is de schoolcultuur of de WBE-projecten grondig te vernieuwen.

8.4.6 Uiteenlopende vertrekpunten voor WBE

Tijdens de interviews werd in de deelnemende katholieke scholen door leerkrachten en directies vaker expliciet verwezen naar een mondiale (de wereld) en caritatieve insteek (goede doel activiteit met geldinzameling component) in WBE gerelateerde activiteiten. Deze bevinding inzake geldinzameling voor een goed doel kon echter niet bevestigd worden door de kwantitatieve analyses bij de leerlingen. Dit wijst er op dat zulke goede doel activiteiten in de meerderheid van de deelnemende scholen toch op één of andere manier voorkomen zij het niet altijd even prominent. Uit de kwantitatieve analyses leren we wel dat thema's als armoede en ontwikkelingslanden meer worden behandeld in de katholieke scholen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Dit is minder het geval bij de OGO en GO! scholen. In de OGO en GO! scholen uit ons onderzoek refereert men tijdens de interviews met leerkrachten en directeurs ook meer uitdrukkelijk naar activiteiten rond actief burgerschap en prefereert men een meer lokale insteek die gericht is op het open

staan voor en omgaan met diversiteit hier of een plaats vinden in en kunnen bijdragen aan de maatschappij. Deze lokaal maatschappelijke insteek is trouwens ook terug te vinden bij de meeste katholieke scholen. De vertrekpunten van waaruit scholen WBE invulling geven bieden belangrijke opportuniteiten om meer diepgaande leerprocessen binnen te brengen of te stimuleren. Zo kan een geldinzamelingsactie voor een goed doel of een activiteit rond discriminatie een goede aanleiding bieden om de leerlingen te betrekken in een kritische reflectie op hun onderliggende assumpties over armoede en ongelijkheid of op de onderliggende en meer structurele oorzaken en de mondiale dimensie van het probleem waarvoor men de activiteit opzet (zie ook 1.4.1.1). Het is dus belangrijk om deze vertrekpunten te kennen en er op een maatgerichte manier op in te spelen.

8.4.7 Geïstitutionaliseerde projecten bieden meer kans op diepgang en een kritische insteek

De scholen uit dit onderzoek die hun projecten koppelen aan een voorbereiding of een natraject binnen de lessen, kunnen op die manier bijdragen tot het stimuleren van diepgang en kritische zin. Projecten zijn dan niet alleen meer een middel om op een leuke manier andere culturen of landen uit het Zuiden te leren kennen. Door landen en problematieken uit het Zuiden of thema's als milieu, W.O.I enzovoort te duiden, te bediscussieren en daaraan de inoefening van bepaalde attitudes of competenties te koppelen, krijgt het project meer diepgang en worden leerlingen gestimuleerd om over het WBE-thema na te denken. In de scholen waar dit werd vastgesteld werd ook aangegeven door de respondenten dat de VOET-werking hierbij een belangrijke rol had gespeeld.

8.5 Wereldburgerschapeducatie in de lessen

8.5.1 WBE vooral in de vakken die er zich toe lenen

WBE komt in de bevroegde scholen vooral in levensbeschouwelijke vakken, geschiedenis, PAV, talen en aardrijkskunde aan bod. Er is een eerder beperkt zicht op de implementatie van WBE in de lessen. 6 directeurs meldden expliciet dat ze weinig zicht hebben in welke vakken en hoe WBE geïmplementeerd wordt in de klassen. Daarbij komt dat de ondervraagde leerkrachten niet altijd een goed zicht hebben op wat collega's uit andere vakgebieden precies doen binnen hun respectievelijke klassen. Op basis van de bevragingen in de scholen kunnen we wel een aantal tendensen vaststellen. Zo wordt in de grote meerderheid van scholen aangegeven dat WBE aan bod komt in de levensbeschouwelijke vakken (godsdienst, zedenleer, Islam). Hetzelfde geldt voor het vak geschiedenis (vaak genoemd door leerlingen), alsook voor het vak Project Algemene Vakken (PAV) (enkel BSO). Dit laatste vak is een groep van vakken (waaronder geschiedenis en talen) waar er heel wat ruimte is voor het leggen van eigen accenten bij de inhoudelijke invulling. Ook vaak genoemd zijn taalvakken (vooral Nederlands) en aardrijkskunde. Natuurwetenschappelijke vakken, economie (een vak dat slechts een beperkt aantal leerlingen krijgt) en praktijkvakken (TSO-BSO) worden het minst genoemd. Samengevat zouden we kunnen stellen dat WBE het meest aan bod komt in vakken die zich thematisch goed lenen voor WBE, en op basis van hun leerplan hier aandacht aan (moeten of kunnen) besteden naargelang de leerinhouden bepaald of vrij zijn.

8.5.2 3 verschillende niveaus van verankering in de lessen

Leerkrachten uit de deelnemende scholen beschikken over een hoge mate van autonomie in hun eigen klaspraktijk. De mate waarin WBE behandeld wordt, blijft dan ook in grote mate de verantwoordelijkheid van de leerkrachten die beslissen om deze zaken al dan niet op te nemen. Die vaststelling geldt ook voor scholen die vakoverschrijdend werken en WBE hierin trachten te veranke-

ren. Een aantal directeurs geeft niet alleen aan dat ze hier niet echt een zicht op hebben, maar beweert eveneens geen zaken te willen opleggen bij hun leerkrachten. Toch kunnen we 3 niveaus van verankering in de lessen onderscheiden. Deze worden besproken in tabel 8.2.

Tabel 8.2 Niveaus van verankering van WBE in de lessen

Niveau van WBE verankering in de lessen	Hoe krijgt het vorm?
1. De aanwezigheid van WBE in de les is uitsluitend en sterk afhankelijk van de leerkracht (3 scholen)	De aanwezigheid van WBE is uitsluitend en sterk afhankelijk van de leerkracht. WBE-thema's komen sporadisch en niet systematisch aan bod. Het afwerken van het leerplan van het eigen vak staat centraal. Een aantal leerlingen merkt tijdens de focusgroepen op dat er in zulke gevallen, jammer genoeg weinig ruimte is om <i>hun</i> WBE-thema's aan de orde te brengen, omdat de leerkrachten vasthouden aan hun leerplan of lesvoorbereiding. Er is geen VOET-werking 'omdat de VOET-werking een stille dood is gestorven' of 'omdat de VOET-werking niet van de grond komt'.
2. Verankering via samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten rond WBE-thema's. (2 scholen)	De samenwerking ontstaat op basis van eigen initiatief, vanuit de VOET-werking (bijvoorbeeld in kader van het WBE-project) of in vakgroepen. 2 scholen geven aan met de leerkrachten levensbeschouwing samen lessen te ontwikkelen Dit werd sinds kort ook gestimuleerd door de inspectie levensbeschouwelijke vakken. In 1 school heeft de vakgroep godsdienst beslist om expliciet aandacht te besteden aan mondiale thema's. 1 school vermeldt een samenwerkingsverband tussen de leerkrachten Nederlands, geschiedenis en Engels. Zij hebben voor de leerlingen uit de harde wetenschappen een gezamenlijk traject ontwikkeld over het thema 'migratie' dat eindigt met een uitstap naar het Red Star Line Museum. De school vindt het immers belangrijk dat leerlingen uit de harde wetenschappen niet tot enkel technen worden opgeleid.
3. Verankering via de ontwikkeling van een apart vak (weliswaar zonder garanties dat WBE aan bod komt.) (3 scholen)	3 scholen hebben gebruik gemaakt van de vrije uren om zelf vakken op te zetten waarin actualiteit en burgerschap een centrale plaats innemen (bv. vak seminarie, vak vrije ruimte of overkoepelend vak burgerschap. Ter nuancering dient wel te worden opgemerkt dat dergelijk vak aanbieden geen garantie is dat WBE aan bod komt. Dat geldt zowel voor het vak zelf als voor de lessen. Zo stelt één directeur zelf dat zijn leerkrachten zichzelf in de eerste plaats als vakspecialisten zien die vooral arbeidsmarktgericht werken, en daarom weinig aandacht schenken aan WBE-gerelateerde thema's.

8.5.3 (Wereld)actualiteit

De scholen in dit onderzoek besteden aandacht aan (wereld)actualiteit tijdens de lessen. Een aantal leerlingen uit de 3de graad ASO, waar dit niet of minder gebeurt, geeft ook aan meer lessen over actualiteit te willen. Globaal stellen we vast dat leerlingen in de meerderheid van de scholen (12 scholen) expliciet aangespoord worden de actualiteit te volgen, hier les over krijgen of de kans krijgen hierop in te gaan. Dit werd ook aangetoond door het feit dat scholen een ingrijpend actueel gebeuren zoals Charlie Hebdo niet hebben laten voorbijgaan. Leerkrachten en scholen, die op dit gebeuren inspeelden, vertrokken daarbij vooral vanuit de idee dat het belangrijk is in te spelen op wat nu leeft bij leerlingen en dat het hun taak is leerlingen via kadering en gesprek te ondersteunen in het ontwikkelen van een gefundeerde en genuanceerde eigen mening. Opvallend is wel dat het werken rond actualiteit in de les meestal afhangt van het initiatief van een leerkracht (meestal leerkrachten levensbeschouwelijke vakken en geschiedenis). Directeurs in de bevraagde scholen laten hun leerkrachten daar eerder vrij in. Leerlingen uit de 3de graad ASO stellen meer dan TSO-BSO-leerlingen en jongere ASO-leerlingen dat hun leerkrachten weinig aandacht besteden aan actuele thema's. Dat komt volgens hen onder meer omdat hun leerkrachten sterk vasthouden aan hun vak of leerplan. Nochtans stellen heel wat leerplannen 'inspelen op de actualiteit' als belangrijk voorop. Sommige (maar niet alle) leerlingen (ASO, 3de graad) willen ook dat hun leerkrachten meer aandacht voor actuele thema's zouden hebben, bijvoorbeeld door een vak rond actualiteit in te richten (vraag van ASO-leerlingen in 2 scholen) of door aparte lessen in te richten over actuele thema's. Het kunnen met elkaar in

gesprek gaan over een actueel thema, een eigen mening vormen en diepgang is wat deze leerlingen zoeken.

Ook in de studie van Kavadias en Dehertogh (2010) rond burgerschapseducatie werd aangetoond dat de actualiteit en de media, na het pedagogische project in de school, een belangrijke inspiratie vormen voor het aanbrengen van thema's binnen de les. Zij toonden aan dat themakeuze op de eerste plaats gemaakt wordt op basis van het pedagogisch project in de school en op de tweede plaats op basis van wat er leeft in de media en de actualiteit. Eveneens werd in het VOET onderzoek van Elchardus (2009) vastgesteld dat 72% van de leraren secundair het belangrijk vindt dat een thema dat in de media centraal staat ook op school wordt behandeld. Kavadias en Dehertogh (2010) wijzen er tevens op dat 'actuele thema's nauw aansluiten bij wat er leeft bij de leerlingen, maar dat ze erg trendgevoelig zijn en dat daardoor een aantal fundamentele aspecten⁵ rond burgerzin op de achtergrond geraken'. Deze zelfde uitdaging vinden we terug bij WBE in de secundaire scholen waar de transformatieve benadering van WBE thema's, ook vanuit de media, eerder beperkt is (zie ook 8.1).

8.5.4 Gevoelige thema's

Niet alle scholen of betrokkenen die deelnamen aan dit onderzoek vinden het even noodzakelijk of gemakkelijk om gevoelige thema's zoals IS, Charlie Hebdo, en bij uitbreiding de Islam te behandelen of hierover te spreken. De mate waarin scholen dat moeten doen, leidt dan ook tot gemengde reacties, zowel bij leerlingen als bij directeurs en leerkrachten. Uit angst voor conflict of polarisatie, kunnen leerkrachten er soms voor kiezen om het gesprek hierover uit de weg te gaan (zie ook Juchtmans & Nicaise, 2014, voor voorbeelden hiervan). Tegelijk zijn de leerlingen verdeeld over de mate waarin de school hier aandacht zou aan moeten besteden. Sommige leerlingen stellen dat een debat over Syrië de verdeeldheid in de school, die er nu al is, zou verscherpen. Andere leerlingen vinden dat de school zich ten onrechte wegtrekt van het thema. Zij willen meer aandacht voor het leren omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit, omdat ze geloven dat ze door elkaars cultuur, achtergrond en godsdienst of levensopvatting te leren kennen meer begrip en openheid zouden kunnen kweken. Ook uit de kwantitatieve analyses blijkt dat dit thema leeft bij leerlingen. 47% van de leerlingen geeft aan over dit thema met vrienden te praten. Geen enkel ander thema scoort zo hoog. In vergelijking met andere groepen leerlingen, willen leerlingen met een andere thuistaal over dit thema ook graag meer leren op school. De vraag blijft wel hoe een school dit dan best kan doen.

8.6 Bevorderende en belemmerende factoren voor WBE op school

Op basis van de gesprekken met directies en leerkrachten uit de 18 scholen kregen we een zicht in de bevorderende en belemmerende factoren voor WBE die door de respondenten werden vermeld. Hieruit blijkt dat de aanwezigheid van leerkrachten met interesse in WBE, alsook de verankering van WBE en steun van de directie het vaakst werden vermeld als bevorderende factoren. Ook leerlingenparticipatie wordt in 5 scholen aangeduid als een bevorderende factor en vrijheid van initiatief (4 scholen). Over de VOET lopen de meningen uiteen. Terwijl de VOET in 5 scholen wordt vermeld als een bevorderend kader voor WBE wordt het in 5 andere scholen eerder gezien als een belemmerende factor. In de analyse van de projecten zagen we wel dat de VOET-werking een belangrijke hefboom kan zijn bij de verankering en verdieping van de WBE-activiteiten en projecten op school. Andere belemmerende factoren zijn het gebrek aan tijd, de kost voor het

5 Burgerzin is open staan voor het politieke, economische, sociale en culturele leven van de maatschappij waarvan men deel uitmaakt en bereid zijn om eraan deel te nemen. Burgerzin veronderstelt inzicht in deze 4 aspecten evenals in de elementaire regels die aan de basis liggen van onze rechtsorde en van ons democratisch bestel. Een belangrijk element van burgerzin ligt vervat in de mensenrechten en vrijheden, zoals ze in de grondwet en in diverse charters zijn vastgelegd. (<http://www.ond.vlaanderen>)

organiseren van WBE activiteiten en een gebrek aan expertise bij de leerkrachten. Een gebrek aan samenhang tussen WBE activiteiten en de afwezigheid van WBE in de handboeken werden in 2 scholen ook aangeduid als belemmerende factoren. In de BSO-TSO-scholen worden ook de vele stages en een sterk arbeidsgerichte focus bij de leerlingen als belemmerende factoren vermeld.

8.7 Veel onduidelijkheid over de impact van WBE op leerlingen

Uit de kwalitatieve analyses leren we dat verschillende deelnemende scholen bij leerlingen via enquêtes en informeel polsen naar hun evaluatie van de activiteiten. Over de impact van de projecten en WBE op de (gewenste) attitudes of gedragingen met betrekking tot WBE alsook de kennis van leerlingen over WBE thema's blijven de scholen over het algemeen in het ongewisse. Voorts is er ook geen consensus over de noodzaak om aan impactmeting te doen. Terwijl een beperkt aantal scholen expliciet verwijzen naar een nood voor ondersteuning rond impactmeting betwijfelen andere scholen de relevantie ervan door te wijzen op het feit dat zulke impact pas na lange tijd duidelijk kan worden en onderhevig is aan andere invloeden, en daarom moeilijk te meten is. Als er door leerkrachten of directeurs al iets gezegd werd over impact dan bleek deze eerder gering te zijn en eerder gebaseerd op persoonlijke indrukken. Anderzijds stelden we op basis van de kwantitatieve analyse wel een congruentie vast tussen de antwoorden van leerlingen over de behandelde thema's (vragenlijsten) en de focus die de school volgens de directeur en leerkracht(en) met betrekking tot WBE legde. Er moet dus toch iets zijn blijven hangen. Het valt wel op dat de school waar er wel expliciet verwezen werd naar de aanwezigheid van een meer formeel doch praktisch evaluatie systeem, ook de school was met het hoogste niveau van verankering van WBE.

8.8 Nood aan externe ondersteuning

8.8.1 Minder appetijt voor kant en klare lespakketten en procesbegeleiding.

In een meerderheid van de bevraagde scholen wordt gewezen op het belang van de aansluiting van het externe aanbod van leermaterialen met de specifieke noden van de leerlingen en de leerkrachten. Vanuit deze bezorgdheid valt het te begrijpen dat *een meerderheid van de scholen ook expliciet aangeeft geen voorstander te zijn voor kant en klare lespakketten*. Men is weliswaar nog steeds vragende partij voor geschikte leermaterialen maar er is een sterke voorkeur om deze dan zelf aan te passen aan de specifieke noden van de leerlingen. Leerkrachten in ons onderzoek geven aan dat ze eerder selectief op zoek gaan naar nuttig leermateriaal dat ze gebruiken als inspiratie om zelf hun lessen of activiteiten vorm te geven. Tegelijkertijd verwijzen scholen wel naar de nood aan intelligente overzichten van het beschikbare aanbod die leerkrachten op een efficiënte manier naar de juiste materialen voor specifieke doelgroepen kunnen gidsen.

In het algemeen kunnen we ook stellen dat de vraag naar externe ondersteuning onder de vorm van procesbegeleiding op school om WBE activiteiten te organiseren eerder beperkt is in de scholen in ons onderzoek. Als reden hiervoor wordt door de scholen gewezen op het feit dat leerkrachten er in slagen om zelf leermaterialen te vinden (vooral via internet), de kost van externe ondersteuning en de soms beperkte relevantie van bijscholing. Ook lijkt er maar een beperkte vraag te zijn voor sturing vanuit het onderwijsbeleid (bv. schoolbesturen, onderwijsnetten of departementen) wat aantoonde dat scholen toch wel op hun onafhankelijkheid staan om zelf invulling te geven aan WBE.

De eerder beperkte vraag naar bijkomende ondersteuning werd ook opgemerkt door Kavadias en Dehertogh (2010) in hun studie rond burgerschapseducatie op school. Een opmerkelijk verschil weliswaar met deze studie is het feit dat we in dit onderzoek rond WBE geen expliciete vraag konden waarnemen voor kant en klare lespakketten of project materialen. De 18 scholen in ons

onderzoek zijn duidelijk voorstander voor leermaterialen die men zelf kan aanpassen en voor ondersteuning op maat.

8.8.2 Leerplannen, eindtermen en VOET

Een meerderheid van de bevroagde scholen is vragende partij voor een betere aansluiting van het bestaande aanbod met de leerplannen, de eindtermen en/of de VOET en dus met de lespraktijk van de leerkrachten. Er wordt ook expliciet verwezen naar een nood tot ondersteuning bij de implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET), die echter niet noodzakelijk gelinkt zijn aan WBE. Het valt wel op dat het telkens de directeurs zijn die over de VOET beginnen bij de vraag over ondersteuning. In 2 scholen vraagt men zich ook af hoe het komt dat WBE niet opgenomen wordt in de handboeken. Men kan zich hierbij wel de vraag stellen hoe dit dan zou moeten gebeuren gezien de brede invulling die men geeft aan het begrip WBE en gezien het feit dat elke organisatie zijn/haar thema als het meest belangrijke vooropstelt. Ook vorig onderzoek toont aan dat de niet eenduidige invulling of definiëring van WBE de integratie ervan in de leerplannen en eindtermen bemoeilijkt (Brabers, 2006; Winnelinckx 2008). De complexiteit van de terminologie rond WBE wordt ook in de internationale literatuur vaak aangehaald als een uitdaging waarmee men in de praktijk te maken krijgt (Bourn, 2014; Davis, 2009; Dejardin, 2010).

8.8.3 Specifieke noden van leerlingen

4 scholen wijzen expliciet op een eerder beperkte aansluiting van het bestaande aanbod van leermaterialen op de noden van jongere leerlingen. Er wordt dan vooral door de leerkrachten gewezen op het feit dat het soms te intensief is. Tevens komen er vanuit de BSO scholen specifieke aanbevelingen om het bestaand leermateriaal beter te laten aansluiten bij de specifieke noden van BSO-leerlingen. Het gaat dan om het belang van een aangepast taalgebruik (niet te moeilijk maar ook niet te ‘betuttelend’ of ‘infantiel’), aansluiting met de eigen leefwereld van de leerlingen, het aanschouwelijk of visueel aanbren-gen van thema’s en het afstemmen op project- en ervaringsgericht onderwijs. Ook werd in 2 scholen door de leerkrachten de wens geuit om meer te weten te komen over de specifieke behoeften van hun leerlingen zodat ze hun praktijk hier beter kunnen op afstemmen.

9 | Aanbevelingen

Deze studie had als doel *de behoeften* en de *huidige situatie* weer te geven van secundaire scholen van de Vlaamse Gemeenschap met betrekking tot wereldburgerschapseducatie. Daarnaast was het ook de bedoeling dat de resultaten van deze cartografie Kleur Bekennen zullen helpen om in synergie met andere actoren (bv. ngo's), een 'pertinent, kwaliteitsvol en gestructureerd aanbod aan WBE' ter beschikking te stellen.

In dit hoofdstuk formuleren we een aantal aanbevelingen die Kleur Bekennen en andere aanbieders van Wereldburgerschapseducatie kunnen helpen bij hun inspanningen om een kwalitatief hoogstaand aanbod aan WBE uit te werken dat aansluit bij de behoeften van de scholen en de specifieke doelgroepen binnen deze scholen, zijnde directies, leerkrachten en leerlingen. De aanbevelingen die we in dit hoofdstuk naar voor schuiven zijn direct gebaseerd op de interviews met leerkrachten en directies uit de deelnemende 18 scholen alsook met externe stakeholders. Ze lijken zich vooral te situeren rond de nood voor een ondersteunend aanbod rond wereldburgerschapseducatie *op maat* zowel qua thema's als qua vorm zodat het aansluit bij de specifieke wensen en noden van de doelgroepen.

9.1 Aansluiting zoeken met realiteit van de school

Zoek aansluiting met de lokaal maatschappelijke en culturele realiteit van de school om wereldburgerschapseducatie en de mondiale dimensie ervan binnen te brengen en te stimuleren binnen de scholen. Dit omwille van de hoge prioriteit die directies, leerkrachten en leerlingen geven aan het zoeken van antwoorden op specifieke lokaal maatschappelijke uitdagingen. Het gaat dan over lokale uitdagingen rond diversiteit, inclusiviteit en gelijkheid, actief burgerschap, duurzaamheid, etc. Dit zijn ook vaak uitdagingen waar scholen in stijgende mate mee te maken krijgen en die mede een gevolg zijn van een steeds groeiende globalisering. Alle scholen in de steekproef van het onderzoek zetten op één of andere manier stappen rond deze uitdagingen. Zijn vormen dan ook belangrijke opportuniteiten of openingen voor het stimuleren van WBE op school. Het zijn ook opportuniteiten voor het binnen brengen van een meer structurele invulling van Wereldburgerschap die ook ingaat op de diepere oorzaken, mondiale verbanden en historische achtergrond van specifieke lokale problemen. Het onderzoek heeft immers aangetoond dat deze structurele invulling van WBE eerder beperkt is. Alhoewel de mondiale dimensie in een grote meerderheid van de scholen aandacht krijgt, wordt deze overwegend caritatief ingevuld met geldinzamelingsacties voor een goed doel.

9.2 Aansluiting zoeken bij specifieke interesses van leerlingen

Zoek aansluiting bij specifieke interesses van leerlingen. Interesses en behoeften van specifieke groepen van leerlingen vormen ook een potentiële hefboom voor het stimuleren en binnenbrengen van wereldburgerschapseducatie. Zo leren we uit het onderzoek dat leerlingen vooral bezig zijn met thema's die hen een gevoel van onveiligheid geven (oorlog, terrorisme, ...). Ook de lokale context houdt leerlingen sterk bezig, zoals omgaan met anders-zijn (geloof en cultuur). Dat blijkt uit zowel de kwalitatieve als kwantitatieve analyses. Maar ook voor de WBE gerelateerde thema's die vanuit de focusgroepen minder sterk naar voor kwamen als interessegebieden van de leerlingen blijkt uit de kwantitatieve analyse dat leerlingen toch vragende partij zijn om over deze thema's meer te leren op

school. Het gaat dan om thema's zoals omgaan met informatie op internet en TV, kinder- en mensenrechten, politieke gebeurtenissen, armoede en ontwikkelingslanden. Anderzijds zijn er ook verschillen tussen meisjes en jongens op gebied van interesses waarmee rekening kan gehouden worden. Zo vertonen meisjes meer interesse voor thema's die een zekere empathie veronderstellen zoals armoede, kinderrechten en discriminatie terwijl jongens eerder geboeid zijn door economische en politieke gebeurtenissen. Ook tussen de onderwijsvormen zijn er interessante verschillen waar een WBE-aanbod kan op inspelen. Zo lijken ASO leerlingen meer dan BSO- en TSO-leerlingen te willen leren over economie en andere thema's zoals kinderrechten, discriminatie en ontwikkelingslanden. Anderstalige leerlingen onderscheiden zich dan weer van uitsluitend Nederlandstalige leerlingen door hun interesse in mensenrechten, economische issues en het omgaan met anders-zijn. Vooral op school hebben ze behoefte om hierover meer te leren. Tenslotte hebben we ook kunnen vaststellen dat scholen waar leerlingen minder betrokken worden bij het schoolse gebeuren juist meer interesse lijken te hebben om meer te leren over discriminatie.

9.3 Afstemming vraag en aanbod van werkvormen

Tracht een betere aansluiting te vinden en te bevorderen tussen vraag en aanbod van werkvormen voor wereldburger-schapseducatie. De volgende bevindingen uit het onderzoek betreffende de voorkeuren van leerlingen voor specifieke werkvormen en de opvattingen daarover van de leerkrachten, kunnen hierbij helpen:

- uit het onderzoek blijkt immers dat de werkvormen die gekozen worden door de leerkrachten niet noodzakelijk aansluiten bij de wensen van de leerlingen. Leerlingen lijken bijvoorbeeld niet te verschillen in hun voorkeur met betrekking tot gewenste werk- of leervormen naargelang het leerjaar waarin ze zitten, maar krijgen pas naarmate ze verder vorderen in de schoolloopbaan meer kans om met bepaalde werkvormen, zoals het interactieve klassikale gebeuren, in aanraking te komen. In andere gevallen is die aansluiting er wel. Zo zien we wel dat leerlingen uit de 1ste graad en leerlingen uit het BSO minder vaak een debat of groepsgesprek wensen en ook minder vaak met deze werkvorm te maken krijgen. Leerkrachten uit de BSO scholen wijzen ook op het belang van een aangepast taalgebruik (niet te moeilijk maar ook niet te 'betuttelend' of 'infantiel'), aansluiting met de eigen leefwereld van de leerlingen, het aanschouwelijk of visueel aanbrengen van thema's en het afstemmen op project- en ervaringsgericht onderwijs (zie ook Kavadias & De Hertogh, 2010 voor gelijkaardige aanbevelingen);
- ook het verschil tussen jongens en meisjes is een belangrijke factor die de voorkeur voor bepaalde werkvormen bepaalt. Zo kiezen jongens vaker dan meisjes voor interactieve activiteiten binnen de klas waarbij ze hun mening kunnen vertellen en in debat gaan, terwijl meisjes zich blijkbaar meer aangetrokken voelen tot activiteiten die ook organisatorische vaardigheden vereisen. Vraag is natuurlijk in hoeverre dit verschil in wensen rond aanpak bevestigd, dan wel doorbroken moet worden om mogelijk onderliggende rollenpatronen niet te herbevestigen. Belangrijk is echter wel het verschil te erkennen in de uitwerking van het aanbod;
- voorts gaven leerkrachten in 4 scholen expliciet aan dat ze het bestaande leermateriaal soms te intensief vinden voor leerlingen en verwijzen dan naar hun kortere aandachtfocus waardoor het belangrijk is om hen eerder actief te laten zijn en hen zelf te laten ontdekken en te beleven.

9.4 Stimuleer en ondersteun verankering van WBE via vakoverschrijdende activiteiten of projecten

Doorheen de scholen in de steekproef kon een indrukwekkende diversiteit en intensiteit aan WBE gerelateerde vakoverschrijdende projecten en activiteiten vastgesteld worden. Binnen deze diversiteit zien we wel dat een meerderheid van de scholen stappen trachten te zetten richting verankering van deze activiteiten en projecten in het schoolgebeuren. Het stimuleren en versterken van zulke

verankering is belangrijk omdat het een aantal expliciete opportuniteiten biedt voor WBE zijnde: een minder vrijblijvend karakter, betrokkenheid van de bredere schoolgemeenschap, sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief VOET) en daardoor ook een sterkere aansluiting bij de lessen waardoor er meer kans is op diepgang en een kritische insteek. Het is dan ook zaak om de bestaande dynamieken rond verankering van WBE te herkennen binnen de scholen en hierop in te spelen en voort te bouwen. De 5 niveaus van verankering van WBE die binnen de steekproef van scholen werden vastgesteld kunnen hiervoor een ondersteunend analyse kader bieden om te bepalen waar de school staat inzake verankering en wat de opportuniteiten zijn om deze verankering te versterken. *5 niveaus van verankering: niveau 1: WBE via losstaande activiteiten; niveau 2: WBE via een losstaand project; niveau 3: WBE via een projectdag of projectmeerjaagse met expliciete link naar de VOET of de lessen (o.b.v. vakgebonden eindtermen); niveau 4: WBE via een geïnstitutionaliseerde projectdag of projectmeerjaagse en niveau 5: WBE via één overkoepelend geïnstitutionaliseerd project dat alle WBE projecten en activiteiten omvat en waar de hele school bij betrokken is.* Ook is het belangrijk om rekening te houden met zowel bevorderende als belemmerende factoren voor zulke verankering. Bevorderende factoren omvatten voornamelijk steun vanuit de directie, een lerarenteam dat interesse heeft in WBE, leerlingenparticipatie, een succesvolle implementatie van de VOET en vrijheid van initiatief. Belemmerende factoren betreffen vooral een gebrek aan tijd, het kostenplaatje, gebrek aan expertise bij de leerkrachten, gebrek aan tijd, gebrekkige samenhang tussen een groot aantal activiteiten en de afwezigheid van WBE in de handboeken. Het feit dat de VOET in scholen met een zekere verankering van WBE wordt gezien als een bevorderende factor verschilt toch wel met de algemene opvatting van de externe actoren die we interviewden en die vooral wezen op de eerdere belemmerende en weinig richtinggevende rol van de VOET, hetgeen we ook vaststelden in scholen waar er van verankering weinig sprake was. Tot slot is het belangrijk erover te waken dat geprogrammeerde projecten niet te rigide worden ingepland en uitgevoerd, zodat er ruimte blijft voor veranderingen en de flexibiliteit om in te spelen op actuele WBE-thema's. Dit kan via een jaarlijkse evaluatie van een project door leerlingen en/of team met aansluitende kritische reflectie op het project, alsook door werkgroepen met geëngageerde leerkrachten regelmatig te vernieuwen of verruimen.

9.5 Stimuleren van WBE in de lessen

Ga in gesprek met scholen om na te gaan waar de mogelijkheden liggen voor het versterken van WBE binnen de lessen. Dit lijkt ons belangrijk omdat leerkrachten een hoge mate van autonomie hebben in hun eigen klaspraktijk en dus in grote mate zelf bepalen of ze WBE al dan niet opnemen in hun lessen. Door in gesprek te gaan met scholen kan er nagegaan worden in welke vakken WBE reeds aan bod komt en welke leerkrachten vragende partij zijn voor ondersteuning om WBE binnen hun lessen nog sterker aan bod te laten komen. Op die manier kan er meer relevante ondersteuning op maat worden geboden. Tegelijkertijd zijn we er ons van bewust dat het opzetten van zulke dialoog niet altijd even gemakkelijk is. Binnen de scholen is er immers al bij al weinig geweten over wat er precies rond WBE gebeurt binnen de lessen, laat staan de noden voor ondersteuning hierrond. Tevens leerden we uit de interviews in de scholen en met de externe actoren dat leerkrachten er eerder niet voor kiezen om zelf actief contact op te nemen met aanbieders van WBE ondersteuning. Zij zijn in staat zelf hun leermaterialen te vinden (vooral via internet) en passen deze dan vervolgens zelf aan. Toch heeft het onderzoek een aantal inzichten opgeleverd die kunnen helpen bij het versterken van een dialoog met de scholen:

- zo hebben we kunnen vaststellen dat WBE vooral aan bod komt binnen de levensbeschouwelijke vakken, geschiedenis, PAV, talen en aardrijkskunde. Dit zijn ook de vakken waar WBE het meest aansluiting lijkt te vinden met de respectievelijke vakleerplannen. Wanneer men in gesprek gaat met een school rond WBE ondersteuning, kan het opportuun zijn om deze vakleerkrachten zoveel mogelijk te betrekken bij zulk gesprek. Op die manier kan er samen met leerkrachten nagekeken worden hoe de ondersteuning beter kan aansluiten op de leerplannen, eindtermen of

de VOET. Het beter aansluiten van leermaterialen en ondersteuning op de eindtermen en VOET was immers een veelgehoorde nood doorheen het onderzoek;

- voorts zagen we dat sommige scholen stappen trachten te zetten om WBE ook in de lessen te verankeren bijvoorbeeld via samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten van verschillende vakken rond WBE thema's of via het invoeren van een apart vak binnen de vrije uren waarover de school beschikt. Het is belangrijk om oog te hebben voor deze dynamieken en hierop in te spelen;
- ook lijken leerkrachten zich onzeker te voelen om in te gaan op gevoelige thema's die sterk leven in de actualiteit en waar leerlingen mee bezig zijn (bv. Charlie Hebdo, religie, ...). Deze gevoelige actuele thema's vormen echter wel sterke opportuniteiten voor WBE en dus ook aanknopingspunten om in gesprek met de school na te gaan hoe leerkrachten hierbij ondersteund kunnen worden (zie Juchtmans & Nicaise, 2014 voor concrete pistes).

9.6 Onderzoek naar impact van schoolcultuur en participatie

Op basis van de *bevindingen* in verband met leerlingenparticipatie (bv. positief verband tussen mate van leerlingenparticipatie en de kans dat bepaalde WBE thema's aan bod komen) lijkt het ons ook aangewezen om *verder onderzoek te verrichten naar de impact van de schoolcultuur en leerlingenparticipatie* op het in de praktijk brengen van WBE en de impact ervan op de leerlingen. Uit internationale reviews naar de impact van burgerschapseducatie op leerlingen blijkt immers dat een open klimaat waarin leerlingen zich kunnen uitspreken, een dialogische aanpak van klassengesprekken en een betrokken klimaat in de klas en school een positieve invloed kunnen hebben op de burgerschapsontwikkeling van leerlingen (Schultz et al., 2009; Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2008; Hess, 2009; Solomon, Watson & Battistich, 2001).

9.7 Aanbevelingen voor het programma Kleur Bekennen.

Op basis van de percepties van directeurs en leerkrachten alsook van externe stakeholders kunnen we de volgende aanbevelingen formuleren betreffende de rol die Kleur Bekennen zou kunnen spelen en hoe deze afgestemd dient te worden op de rollen van andere actoren:

1. Zowel volgens de scholen als externe stakeholders zou Kleur Bekennen verder moeten inzetten op het aanbieden van een intelligent overzicht van het bestaande aanbod, mogelijk volgens verschillende typologieën (thema, aard materiaal, niveau, gebruikersbeoordelingen, etc.), en hier rond een proactieve communicatie naar scholen en lesgevers op touw moeten zetten. De aandacht van scholen dient beter gegrepen te worden, mogelijk via het uitbouwen van meer persoonlijk contact via schoolbezoeken en directe interactie met directie en leerkrachten. Met het oog op nauwere samenwerking met scholen werd door de externe stakeholders ook aanbevolen dat Kleur Bekennen zich verder zou inzetten op samenwerking met lerarenopleidingen om zo een band met het lerarencorps op te bouwen.
2. Kleur Bekennen kan tevens vraaggestuurd werken als adviesorgaan of expertise centrum voor scholen. Zo kan het scholen naar een gepast aanbod toe gidsen (wat heb ik nodig? Waar vind ik dit?) en mediëren tussen school en aanbieder rond de vraag hoe dit materiaal best vertaald wordt op maat van de school. De inzichten vanuit dit onderzoek rond de specifieke voorkeuren en interesses van leerlingen betreffende WBE thema's en werkvormen kunnen nuttig zijn om deze rol uit te bouwen. Ook voor het ondersteunen van scholen bij het implementeren van de VOET zien scholen een rol weggelegd voor Kleur Bekennen. Kleur Bekennen zou haar rol als bemiddelaar of makelaar kunnen afstemmen met de pedagogische begeleidingsdiensten die tijdens een recente evaluatie werden aanbevolen om zelf zulke makelaarsrol op te nemen (Monard et al., 2014) om zo het hoofd te kunnen bieden aan de brede waaier van vragen die ze krijgen vanuit de scholen.

3. Vanuit de externe actoren wordt aangegeven dat Kleur Bekennen kan adviseren inzake inbedding en verankering van WBE. Sommige geraadpleegde onderwijsvertegenwoordigers gewagen daarbij van het aanbieden van een groeipad voor scholen (inzake de aanpak) zowel als voor leerlingen (inzake inzichten, beeldvorming, houdingen, ...). Daarbij kan ook een instrumentarium ontwikkeld worden om scholen toe te laten via zelfevaluatie hun eigen progressie op dit vlak te monitoren (zie zelfevaluatie instrument ter inspiratie in bijlage 8). De nood aan ondersteuning voor monitoring en evaluatie blijkt ook uit de interviews in de scholen waar er heel weinig informatie beschikbaar is over de effecten van WBE initiatieven en waar men ook zoekende is naar praktische manieren om aan effectmeting te doen. De resultaten van het PULSE onderzoek rond effectmeting van WBE initiatieven kunnen mogelijk ook nuttig zijn hiervoor (Van Ongevalle & Fonteneau, 2014).
4. Scholen zien ook een rol weggelegd bij Kleur Bekennen om te lobbyen bij onderwijsnetten voor de integratie van WBE in vakleerplannen en handboeken.
5. Zowel door de externe stakeholders alsook door de scholen wordt opgemerkt dat Kleur Bekennen de aanvraagprocedure voor financiële ondersteuning zou kunnen vereenvoudigen en openstellen voor scholen die nog niet ver staan rond WBE.
6. Vanwege verschillende externe stakeholders werd ook gesteld dat Kleur Bekennen een betekenisvolle rol zou kunnen spelen in het opzetten van netwerken tussen scholen of tussen leerkrachten, met het oog op verankering en uitwisseling van goede praktijkervaringen. De ervaring leert dat scholen hier niet altijd zelf de aanzet toe geven. Zo blijkt ook uit de interviews dat er geen consensus is over ondersteuning via onderlinge netwerking. De weerstand ligt vooral in het feit dat dit teveel tijd in beslag neemt.
7. Voorts heeft Kleur Bekennen volgens vertegenwoordigers van de onderwijsnetten ook een taak ten aanzien van het aanbod en de aanbieders. Het aanbod zou met name gescreend kunnen worden op kwaliteit, gebruiksvriendelijkheid, tevredenheid van gebruikers, etc. Aanbieders kunnen op hun beurt ondersteund worden in het vertalen van hun educatief pakket naar een pakket dat beantwoordt aan pedagogische en didactische vereisten of aan de vereiste van een complementariteit tussen inzicht en doen/beleving. Aanbieders kunnen ook versterkt worden in niet altijd evidente opdrachten zoals begeleiding en nascholing van leerkrachten.
8. Daarnaast zijn de meningen van externe actoren verdeeld over de vraag of Kleur Bekennen zelf ook aanbieder moet spelen. Enerzijds treedt zij op die manier in concurrentie met de actoren aan wie ze (cf. hierboven) een dienst kan aanbieden. Anderzijds valt het ook op dat heel wat aanbevelingen voor Kleur Bekennen geen directe dienstverlening naar de scholen toe beogen maar zich eerder richten naar een rol als expertise centrum of als faciliterende en coördinerende instantie rond WBE.

- BIJLAGEN -

bijlage 1 Interviewleidraad directies

1) Wat verstaan scholen onder 'Wereldburgerschap'?

- i. Wat begrijpen scholen bij het begrip WBE
 - a. Is WBE gekend? of is men meer vertrouwd met andere termen zoals ontwikkelingseducatie of mondiale vorming? Is er hierover verwarring? Geeft men er invulling aan op een expliciete of eerder impliciete manier bijvoorbeeld geïntegreerd in de vakken of binnen andere vakoverschrijdende thema's zoals duurzame ontwikkeling, mensenrechten, ...
 - b. Hoe wordt de link gelegd tussen WBE en de vakoverschrijdende eindtermen (VOET)?
- ii. Hoe vullen zij het in, hoe definiëren zij het? Welk doel koppelen zij eraan vast?
 - a. Traditionele N-Z en caritatieve benadering met focus op ontwikkelingshulp en kijken naar ontwikkelingssamenwerking vanuit een traditioneel geveer versus ontvanger perspectief (transactioneel kader) **OF** een meer transformatieve benadering met een focus op mondiale rechtvaardigheid in plaats van liefdadigheid?
 - b. worden leerlingen gestimuleerd om hun onderliggende assumpties betreffende ontwikkeling en armoede in vraag te stellen of om er kritisch over te reflecteren? En wordt er gereflecteerd over de perspectieven van anderen om deze beter te begrijpen? (bv. in verband met stereotype beeldvorming: waarom hebben we deze stereotype beeldvorming en waarop zijn deze gebaseerd?)
 - c. Wordt er ingegaan op de diepere oorzaken van ongelijkheid en armoede?
 - d. Wordt er naar gestreefd dat acties of gedragingen niet louter berusten op een emotionele respons maar ook gebaseerd zijn op een verhoogde kennis, inzichten en bewustwording?
- iii. Wat doen ze om WBE te realiseren? (binnen de vakken of via het informeel leren?) En welke werkvormen worden gebruikt?
 - a. Zie ook overzicht van strategieën voor burgerschapseducatie in het secundair onderwijs in studie van Kavadias (2010), p. 71-72.
 - b. Gaan voorbeelden nog vaak over arme mensen die hulp nodig hebben? Of worden er toch ook gewerkt rond zowel gelijkenissen als verschillen met N en Z en voorbeelden hoe mensen zichzelf uit armoede werken (empowerment).
 - c. Zorgt men er voor dat de leerlingen niet de indruk krijgen dat het over iets gaat ver van hier dat niet echt relevant is voor hun eigen leefwereld? Met andere woorden zorgt men er voor dat er verbanden worden gemaakt tussen hier en daar?
 - d. Getuigenissen van mensen over de impact van ongelijkheid op hun leven en hoe sociale, economische en politieke machtsverhoudingen hier een rol in spelen.
 - e. Erkennen dat school acties (bv. geldinzameling voor goed doel) vaak worden geïnitieerd vanuit een emotionele respons en er voor zorgen dat een GE aanpak de leerlingen laat nadenken over de manier waarop zij naar een bepaald land of gemeenschap kijken (bv. als slachtoffer dat moet geholpen worden of als actor die zelf kan zorgen voor verandering). Bijvoorbeeld niet alleen geld inzameling maar

- ook bijvoorbeeld gemeenschappelijke projecten rond bv effect van klimaatverandering op hun omgeving, ...?
- f. Activiteiten om eigen perspectieven en dat van anderen beter te kunnen begrijpen en in vraag te stellen: bijvoorbeeld in dialoog gaan met anderen, gebruik van foto's, etc.
 - iv. Waar halen zij nu hun mosterd/inspiratie/informatie?
 - a. Welke zijn belangrijke aanbieders van GE? (ngo's? verenigingen, ...)
 - b. Welke media worden vooral gebruikt? (digitaal, print, sociale media, ...)
 - c. Is het aanbod inhoudelijk interessant en up to date?
 - d. Zijn er inhoudelijke lacunes?
 - e. Zijn er lacunes voor specifieke doelgroepen? Genoeg aangepast aan verschillende types van scholen?, ...

2) Welk belang hechten ze aan WBE?

- i. In welke mate zijn leerkrachten volgens u geïnteresseerd in bijscholing rond burgerschaps-educatie? En wat zijn volgens u belangrijke kenmerken van een bijscholingsaanbod dat interessant is voor leerkrachten? (bv. studie van Elchardus rond eindtermen toont aan dat er interesse is voor bijscholing rond vakoverschrijdende eindtermen op voorwaarde dat ze vakgericht zijn. Algemene bijscholing rond VOET wordt niet zo nuttig beschouwd).
- ii. Sociale relevantie versus onderwijskundige relevantie (is het verantwoordelijkheid voor de school om hierin een rol te spelen)?

3) Wat zijn noden en behoeften met betrekking tot WBE?

- i. Wat hebben scholen nodig/wat zijn hun noden op vlak van WBE? Zijn er verschillen naargelang het type school?
- ii. Welke zijn bevorderende en belemmerende factoren voor WBE? Welke factoren, interne & externe actoren spelen een rol? Wat zijn obstakels? Wat maakt dat het goed werkt en WAAROM? Welke rol spelen directies in de procesbepaling? Wat is de rol van VOET coördinatoren? (Zie ook lijst van belemmerende en bevorderende factoren in de studie rond eindtermen van Elchardus).

4) Op welke manier wordt WBE structureel ingebed of verankerd op school (pedagogisch/didactisch en beleidsmatig)?

- i. Wat verstaan ze onder 'structurele inbedding of verankering'?
- ii. Op welke manier gebeurt dit in de praktijk? Wat zijn minimum voorwaarden om over inbedding of verankering te spreken.

5) Welke rol ziet u weggelegd voor een organisatie zoals kleur bekennen om WBE te ondersteunen?

6) Welke vragen zou u graag behandeld zien tijdens onze gesprekken met directies, leerkrachten en leerlingen betreffende hun noden rond WBE?

bijlage 2 Interviewleidraad directies

1) Wat begrijpt u onder het begrip WBE? (verbanden hier en daar?)

- Wat begrijpt u onder het begrip WBE?
- Bestaat er in uw school interesse in het aanbieden van wereldburgerschapseducatie?
- Wat hoopt u via WBE te bereiken op uw school?
- Wat is de meerwaarde van WBE voor uw school?
- Hoe verhoudt WBE zich tegenover andere educaties?
- Checklist van aspecten waarbij WBE mogelijk aan bod komt: klimaatverandering/duurzame ontwikkeling, armoede en ongelijkheid, onderlinge afhankelijkheid, racisme en discriminatie, mensenrechten, burgerzin, ontwikkelingssamenwerking, democratie, vredes- of herinneringseducatie.

2) Hoe krijgt WBE vorm op uw school?

- Kan u een voorbeeld geven van een activiteit die plaatsvindt in het kader van WBE?
- Welke andere activiteiten nemen nog plaats (vakoverschrijdende projecten, geldinzameling, film, museumbezoek, leerlingenparticipatie, schoolregels, vrijwilligerswerk, gastsprekers, uitwisselingsprojecten, ...)?
- Wat komt er inhoudelijk aan bod (kennis, vaardigheden, attitudes; lokale problematiek of verhouding noord-zuid, positief/caritatief of kritisch/transformatief)?
- Wie zijn de initiatiefnemers (motivatie en kennis van leerkrachten, oudercomité, leerlingen zelf)?
- Waar halen jullie inspiratie/leermiddelen?
- Welke belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol om WBE vorm te geven (motivatie van leerlingen/leerkrachten, ondersteuning directie, budget, extern aanbod, tijd, ...)?
- Heeft WBE volgens u een impact op de leerlingen?
- Waar ben je fier op als directeur?
- Wat kan beter?

3) In welke mate is WBE verankerd in uw school?

- In welke mate is WBE verankerd in uw school?
- Hoe zou u dit willen zien evolueren?
- Hoe ziet u uw eigen rol met betrekking tot (de verankering van) WBE op uw school?
- Welke belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol bij verankering (motivatie van leerlingen/leerkrachten, budget, tijd, extern aanbod, beleid, ...)?
- Checklist van mogelijke elementen van verankering: visietekst, een (VOET)coördinator, een werkgroep, evaluatie van begin, proces of uitkomst van WBE, nascholing en evaluatie van leerkrachten, reflectiemomenten, ...

4) Welk soort ondersteuning heeft jouw school vooral nodig?

- Welk soort ondersteuning heeft jouw school vooral nodig? (minimaal en maximaal scenario?)
- Welk advies heb jij voor externe aanbieders van WBE? (ngo's, vzw's, KB?)
- In welke mate kan beleid of het onderwijsnet (met inbegrip van pedagogische begeleidingsdienst) een rol spelen?

- Welke andere belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol (zowel extern als intern)?
- Checklist van mogelijke ondersteuning: gedifferentieerd onderwijsmateriaal aanbieden, kant-en-klare werkpakketjes aanbieden, nascholingen, procesbegeleiding/empowerment, begeleiding bij de opstart, netwerken tussen scholen, ...

5) Tot slot

- Wat zouden we volgens u moeten vragen aan leerkrachten en leerlingen?
- Waarom besloot u deel te nemen aan ons onderzoek?
- Op welke manier zou u graag op de hoogte gebracht willen worden van de resultaten van ons onderzoek (algemeen rapport, een fiche op maat van school, deelname aan studiedag, ...)?

bijlage 3 Interviewleidraad leerkrachten

1) Wat begrijpt u onder het begrip WBE? (verbanden hier en daar?)

- Wat begrijpt u onder het begrip WBE?
- Bestaat er in uw school interesse in het aanbieden van wereldburgerschapseducatie?
- Wat hoopt u via WBE te bereiken op uw school?
- Wat is de meerwaarde van WBE voor uw school?
- Hoe verhoudt WBE zich tegenover andere educaties?
- Checklist van aspecten waarbij WBE mogelijk aan bod komt: klimaatverandering/duurzame ontwikkeling, armoede en ongelijkheid, onderlinge afhankelijkheid, racisme en discriminatie, mensenrechten, burgerzin, ontwikkelingssamenwerking, democratie, vredes- of herinneringseducatie.

2) Hoe krijgt WBE vorm op uw school?

- Kan u een voorbeeld geven van een activiteit die plaatsvindt in het kader van WBE?
- Welke andere activiteiten nemen nog plaats (vakoverschrijdende projecten, geldinzameling, film, museumbezoek, leerlingenparticipatie, schoolregels, vrijwilligerswerk, gastsprekers, uitwisselingsprojecten, ...)?
- Wat komt er inhoudelijk aan bod (kennis, vaardigheden, attitudes; lokale problematiek of verhouding noord-zuid, positief/caritatief of kritisch/transformatief)?
- Wie zijn de initiatiefnemers (motivatie en kennis van leerkrachten, oudercomité, leerlingen zelf)?
- Waar halen jullie inspiratie/leermiddelen?
- Welke belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol om WBE vorm te geven (motivatie van leerlingen en leerkrachten, ondersteuning directie, budget, extern aanbod, tijd, ...)?
- Wat interesseert u naar uw ervaring of inschatting de leerlingen? Wat spreekt hen het meest aan?
- Heeft WBE volgens u een impact op de leerlingen?
- Waar ben je fier op als leerkracht?
- Wat kan beter?

3) In welke mate is WBE verankerd in uw school?

- In welke mate is WBE verankerd in uw school?
- Hoe zou u dit willen zien evolueren?
- Hoe ziet u uw eigen rol met betrekking tot (de verankering van) WBE op uw school?
- Welke belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol bij verankering (motivatie van leerlingen/leerkrachten, ondersteuning directie, budget, extern aanbod, beleid, tijd, VOET als kader, ...)?
- Checklist van mogelijke elementen van verankering: visietekst, een (VOET)coördinator, een werkgroep, evaluatie van begin, proces of uitkomst van WBE, nascholing en evaluatie van leerkrachten, reflectiemomenten, ...

4) Welk soort ondersteuning heeft jouw school vooral nodig?

- Welk soort ondersteuning heeft jouw school vooral nodig? (minimaal en maximaal scenario?)

- Welk advies heb jij voor externe aanbieders van WBE? (ngo's, vzw's, Kleur Bekennen?)
- In welke mate kan beleid of de onderwijsnetten (met inbegrip van pedagogische begeleidingsdienst) een rol spelen?
- Welke andere belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol (zowel extern als intern)?
- Checklist van mogelijke ondersteuning: gedifferentieerd onderwijsmateriaal aanbieden, kant-en-klare werkpakketjes aanbieden, nascholingen, procesbegeleiding/empowerment, begeleiding bij de opstart, netwerken tussen scholen en leerkrachten, ...

5) Tot slot

- Wat zouden we volgens u moeten vragen aan leerlingen?
- Waarom besloot u deel te nemen aan ons onderzoek?
- Op welke manier zou u graag op de hoogte gebracht willen worden van de resultaten van ons onderzoek (algemeen rapport, een fiche op maat van school, deelname aan studiedag, ...)?

bijlage 4 Interviewleidraad leerlingen (focusgroepen)

TOPIC 1: De wereld in jouw leven

- 1) Wat houdt jou bezig als het gaat om gebeurtenissen/situaties die vandaag in de wereld plaatsgrijpen? Het kan gaan om gebeurtenissen of situaties die jou interesseren, jou raken, waar je uit jezelf informatie over opzoekt of leest, waarvan je iets op Facebook deelt, met anderen spontaan over praat, ... Schrijf zonder uitleg maximum 2 gebeurtenissen/situaties op een post-it. Geef deze post-it dan af.
- 2) Overlopen gebeurtenissen en noteren op bord – grote flap + bespreken
Wat raakt jou in die thema's, wat houdt jou precies bezig? Op welke manier ben je daarmee bezig? Impact op jouw leven, op wie je bent, wat je denkt, wat je doet? Hoe weet je van die gebeurtenis/situatie? Ontbreken er nog belangrijke thema's? Hierbij link aftoetsen lokaal – internationaal

TOPIC 2: De wereld aan bod in school

- 1) Welke thema's gebeurtenissen/situaties, of gelijkaardige gebeurtenissen/situaties komen aan bod in school of zijn ooit aan bod gekomen (ook door leerlingen zelf)? Hoe/in welke vorm? Waarom besteedt de school hier aandacht aan?
- 2) Welke thema's komen niet aan bod? Waarom? Wat vind je daarvan? Hoe zou jij dat thema in een actie of activiteit gieten? Heb je dat al ooit voorstellen in die richting gedaan?
- 3) Besteedt de school/leerkrachten aandacht aan andere thema's, aftoetsen aan de hand van lijstje uit document Kleur Bekennen.
 - Bijvoorbeeld duurzame ontwikkeling – vragen naar klimaatsverandering/milieu
 - Bijvoorbeeld Sociale rechtvaardigheid – armoede/racisme
 - Bijvoorbeeld democratie en mensenrechten
 - Bijvoorbeeld vrede – oorlog
 - Bijvoorbeeld ontwikkelingssamenwerking
 - Bijvoorbeeld omgaan met elkaar (burgerzin)Opnieuw vragen naar vormgeving – doelstelling school/leerkracht – wat vind je interessant?
- 4) Zie je veranderingen in de jaren dat je hier op school bent op dit punt: meer activiteiten/andere soort activiteiten/meer leerkrachten die een zelfde thema in hun klas behandelen, etc.

TOPIC 3: Evaluatie activiteiten school

Afhankelijk van tijd zelf 1 à 2 activiteiten uitpikken

- Wat vond je goed aan die activiteit? Wat heb je daaruit onthouden? Wat heeft dat met jou gedaan, ben je op een andere manier naar het thema van die activiteit gaan kijken?
- Wat vond je saai aan die activiteit? Hoe zou jij die activiteit hebben vormgegeven? Waaruit zou jij het meeste leren?

Afsluiting:

Vind je dat het de taak is van de school om die thema's in school te behandelen? Waarom wel/niet? Wanneer wel/niet?

bijlage 5 **Vragenlijst leerlingen**

Introductietekst

Wij zijn onderzoekers van de KU Leuven en doen een onderzoek over wereldburgerschapeducatie in jouw school. We willen graag weten welke thema's je interessant vindt met betrekking tot wereldburgerschap en op welke manier deze thema's aan bod komen op school. Alle informatie die je hier geeft, wordt vertrouwelijk behandeld. Indien je de vragenlijst liever niet wil invullen, meldt dit aan je leerkracht. Je hebt namelijk het recht om te weigeren deze vragenlijst in te vullen. Je hebt ook het recht om alle door jou aan de onderzoekers verstrekte gegevens in te kijken en ze indien nodig te laten verbeteren.

Wereldburgerschapseducatie op mijn school

1. Algemene informatie

Naam school	
Klas	
Studierichting	
Leerjaar	

2. Over welke onderwerpen heb je gepraat met iemand sinds dit schooljaar? Over welke onderwerpen heb je al iets opgezocht of geleerd via de media sinds dit schooljaar?

Zet hieronder een kruisje in het vakje bij de onderwerpen waarover je gepraat of iets opgezocht hebt.

	Thuis	Met vrienden buiten de school	Via de media (internet, TV, krant)
Vervuiling van water, lucht, bodem, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Energie- en waterverbruik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klimaatverandering: bv. tsunami's, droogtes, smelten van gletsjers, gat in de ozon- laag, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdwijning van planten, regenwoud, of bepaalde dieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anders consumeren: bv. fair trade, kringloopwinkel, vegetarisch eten, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Armoede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Economie (bv. geld, jobs, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politiek (bv. verkiezingen, politieke partijen, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mensenrechten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinderrechten (bv. kinderarbeid, straatkinderen, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oorlog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omgaan met mensen van een andere cultuur of geloof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminatie (= mensen ongelijk behandelen vanwege geloof, ras, geslacht, taal, handicap, seksuele geaardheid, leeftijd)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ontwikkelingslanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoe je moet omgaan met informatie van de media (krant, internet, TV, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Over welke onderwerpen heb je al iets geleerd of gepraat sinds je op deze school bent?

Zet hieronder een kruisje in het vakje bij de onderwerpen waarover je al geleerd of gepraat hebt op school.

	Op school
Vervuiling van water, lucht, bodem, ...	<input type="radio"/>
Energie- en waterverbruik	<input type="radio"/>
Klimaatverandering: bv. tsunami's, droogtes, smelten van gletsjers, gat in de ozon-laag, ...	<input type="radio"/>
Verdwijning van planten, regenwoud, of bepaalde dieren	<input type="radio"/>
Anders consumeren: bv. fair trade, kringloopwinkel, vegetarisch eten ...	<input type="radio"/>
Armoede	<input type="radio"/>
Economie (bv. geld, jobs, ...)	<input type="radio"/>
Politiek (bv. verkiezingen, politieke partijen, ...)	<input type="radio"/>
Mensenrechten	<input type="radio"/>
Kinderrechten (bv. kinderarbeid, straatkinderen, ...)	<input type="radio"/>
Oorlog	<input type="radio"/>
Omgaan met mensen van een andere cultuur of geloof	<input type="radio"/>
Discriminatie (=mensen ongelijk behandelen vanwege geloof, ras, geslacht, taal, handicap, seksuele geaardheid, leeftijd)	<input type="radio"/>
Ontwikkelingslanden	<input type="radio"/>
Hoe je moet omgaan met informatie van de media (krant, internet, TV, ...)	<input type="radio"/>

4. Op welke manier heb je op school geleerd of gepraat over de onderwerpen uit vraag 3?

Beantwoord deze vraag alleen als je bij vraag 3 één of meerdere kruisjes hebt gezet bij 'op school'.

Je kan hieronder meerdere vakjes aankruisen indien nodig.

	Op school
Theatervoorstelling, film of documentaire bekeken	<input type="radio"/>
Uitstap (bv. museum, park, ...)	<input type="radio"/>
Deelgenomen aan een workshop (bv. leren koken, ...)	<input type="radio"/>
Informatie opgezocht op internet	<input type="radio"/>
Geld ingezameld (bv. door iets te verkopen of vrijwillig ergens te werken)	<input type="radio"/>
Zelf iets georganiseerd (bv. een brief schrijven naar een organisatie, zelf een verkoop organiseren, ...)	<input type="radio"/>
Door middel van een spel of wedstrijd	<input type="radio"/>
Contact met leerlingen uit andere scholen (in België of in andere landen)	<input type="radio"/>
Met vrienden gepraat tijdens de pauze over het onderwerp	<input type="radio"/>
Iemand van buiten de school kwam vertellen over het onderwerp	<input type="radio"/>
De leerkracht vertelde over het onderwerp in de klas	<input type="radio"/>
De leerkracht vroeg naar onze mening over het onderwerp	<input type="radio"/>
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad	<input type="radio"/>
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen zoals bv. armoede, milieuvervuiling, discriminatie	<input type="radio"/>
Een presentatie gegeven voor de klas	<input type="radio"/>

Andere

5. Over welke onderwerpen zou je op school (nog meer) willen leren?

Zet hieronder een kruisje in het vakje bij het onderwerp waarover je (nog meer) wil leren op school.

Je kan meerdere vakjes aankruisen indien nodig.

	Op school
Vervuiling van water, lucht, bodem, ...	<input type="checkbox"/>
Energie- en waterverbruik	<input type="checkbox"/>
Klimaatverandering: bv. tsunami's, droogtes, smelten van gletsjers, gat in de ozon-laag, ...	<input type="checkbox"/>
Verdwijning van planten, regenwoud, of bepaalde dieren	<input type="checkbox"/>
Anders consumeren: bv. fair trade, kringloopwinkel, vegetarisch eten ...	<input type="checkbox"/>
Armoede	<input type="checkbox"/>
Economie (bv. geld, jobs, ...)	<input type="checkbox"/>
Politiek (bv. verkiezingen, politieke partijen, ...)	<input type="checkbox"/>
Mensenrechten	<input type="checkbox"/>
Kinderrechten (bv. kinderarbeid, straatkinderen, ...)	<input type="checkbox"/>
Oorlog	<input type="checkbox"/>
Leren omgaan met mensen van een andere cultuur of geloof	<input type="checkbox"/>
Discriminatie (=mensen ongelijk behandelen vanwege geloof, ras, geslacht, taal, handicap, seksuele geaardheid, leeftijd)	<input type="checkbox"/>
Ontwikkelingslanden	<input type="checkbox"/>
Hoe je moet omgaan met informatie van de media (krant, internet, TV, ...)	<input type="checkbox"/>

Andere

6. Op welke manier zou je het liefst willen leren over zulke onderwerpen (zie vraag 5) op school?

Beantwoord deze vraag alleen als je bij vraag 5 één of meerdere kruisjes hebt gezet.

Je kan hier meerdere vakjes aankruisen indien nodig.

	Op school
Theatervoorstelling, film of documentaire bekijken	<input type="checkbox"/>
Uitstap (bv. museum, park, ...)	<input type="checkbox"/>
Deelnemen aan een workshop (bv. leren koken, ...)	<input type="checkbox"/>
Informatie opzoeken op internet	<input type="checkbox"/>
Geld inzamelen (bv. door iets te verkopen of vrijwillig ergens te werken, ...)	<input type="checkbox"/>
Zelf iets organiseren (bv. een brief schrijven naar een organisatie, zelf een verkoop organiseren, ...)	<input type="checkbox"/>
Door middel van een spel of wedstrijd	<input type="checkbox"/>
Contact met leerlingen uit andere scholen (in België of in andere landen)	<input type="checkbox"/>
Met vrienden praten tijdens de pauze over het onderwerp	<input type="checkbox"/>
Iemand van buiten de school komt vertellen over het onderwerp	<input type="checkbox"/>
De leerkracht vertelt over het onderwerp in de klas	<input type="checkbox"/>
De leerkracht vraagt naar onze mening over het onderwerp	<input type="checkbox"/>
Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas of leerlingenraad	<input type="checkbox"/>
Door te zoeken in de klas naar de oorzaken van problemen zoals bv. armoede, milieuvervuiling, discriminatie	<input type="checkbox"/>
Een presentatie geven voor de klas	<input type="checkbox"/>

Andere

7. In welke mate ga je akkoord met de volgende uitspraken over jouw school?

Kies bij elke uitspraak 1 antwoord. Zet een kruisje.

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
In onze school moedigen de leerkrachten de leerlingen aan om hun eigen mening te vertellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school mogen leerlingen zelf voorstellen om in de klas te praten over gebeurtenissen uit het nieuws	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school bepalen leerlingen mee de regels op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school beslissen leerlingen mee over uitstappen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school hebben wij een leerlingenraad die goed naar ons luistert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school vragen leerkrachten naar de mening van leerlingen over de lessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren wij voldoende over het milieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren wij voldoende over andere culturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren wij voldoende over wat er in de wereld gebeurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren wij voldoende over hoe we moeten omgaan met de informatie op internet en TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren wij voldoende over de rechten van kinderen en volwassenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren wij voldoende over politieke gebeurtenissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren wij voldoende over armoede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren we voldoende over ontwikkelingslanden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren wij voldoende over oorlogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In onze school leren we voldoende over economie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. In welke mate ga je akkoord met de volgende uitspraken?

Kies bij elke uitspraak 1 antwoord. Zet een kruisje.

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
Ik ben geïnteresseerd in wat er in de wereld gebeurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak me zorgen over wat ik hoor op het nieuws	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil begrijpen waarom er bepaalde problemen zijn op de wereld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om te praten met anderen over wat we in het nieuws hebben gehoord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk dat we respect hebben voor andere mensen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het goed dat mensen van verschillende culturen in Vlaanderen wonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil bevriend zijn met iemand uit een ander land	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doordat mensen uit andere landen naar hier zijn gekomen, is België een slechtere plek geworden om te wonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
We kunnen leren van de manier van leven van mensen uit andere culturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wat ik doe in mijn leven, heeft gevolgen voor andere mensen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mensen over de hele wereld hebben meer en meer met elkaar te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk dat wij niet alleen aan onszelf denken, maar ook aan anderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan helpen om de wereld beter te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik draag zorg voor het milieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil later vrijwilligerswerk doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil later lid worden van een politieke partij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geloof niet in acties zoals betogingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik geloof niet in acties zoals petities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. In welke mate ga je akkoord met de volgende uitspraken?

Kies bij elke uitspraak 1 antwoord. Zet een kruisje.

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
Ik vind dat iedereen zijn eigen mening moet kunnen zeggen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijker om later veel geld te verdienen dan de problemen in de wereld te helpen oplossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als je arm bent, is dat je eigen schuld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De meeste werklozen proberen niet echt om een baan te vinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De overheid moet meer geld uitgeven voor de armen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De overheid zou maatregelen moeten nemen om het verschil tussen arm en rijk in ons land te verkleinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voor sommige misdaden zou de doodstraf terug moeten ingevoerd worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De TV geeft ons een juist beeld over hoe mensen in andere landen leven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wat op internet verschijnt, vertrouw ik wel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk dat we zuinig omgaan met energie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil dat we allemaal minder vlees gaan eten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk dat we geen auto meer gebruiken om ons te verplaatsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk dat we tweedehands spullen kopen in plaats van nieuwe spullen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wil meer leren over de achtergrond van leerlingen die uit een andere cultuur of land komen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat alle scholen een leerlingenraad moet hebben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk dat leerlingen een invloed kunnen uitoefenen op wat er op school gebeurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het belangrijk dat leerkrachten naar de mening van de leerlingen luistert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Ben je een jongen of een meisje?

Kruis 1 vakje aan:

- ☐ Meisje
- ☐ Jongen

11. Hoe oud ben je?

	11 jaar	12 jaar	13 jaar	14 jaar	15 jaar	16 jaar	17 jaar	18 jaar	19 jaar
Ik ben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

andere leeftijd

12. Welke taal spreek je het vaakst met je vader, moeder, broers en/of zussen?

	Vader	Moeder	Broers/zussen
Nederlands	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Turks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere taal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niet van toepassing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indien je een andere taal aanduidde noem deze dan in de textbox

bijlage 6 Scholen in de steekproef

Tabel b6.1 Scholen die hebben deelgenomen aan ons onderzoek

Schoolcode	Provincie	Net	Verstedelijking	Onderwijsvormen
School 1	Antwerpen	VGO	2	TSO, BSO
School 2	Oost-Vlaanderen	VGO	4	1ste graad
School 3	West-Vlaanderen	VGO	3	1ste graad, ASO
School 4	Oost-Vlaanderen	VGO	4	ASO, TSO, BSO
School 5	Antwerpen	OGO	3	1ste graad, ASO, TSO
School 6	Antwerpen	VGO	3	ASO
School 7	Limburg	VGO	3	1ste graad, TSO, BSO
School 8	Limburg	VGO	1	TSO, BSO
School 9	Limburg	GO!	2	ASO
School 10	Vlaams-Brabant	OGO	1	1ste graad, BSO
School 11	Oost-Vlaanderen	OGO	1	TSO, BSO
School 12	Vlaams-Brabant	OGO	1	1ste graad, TSO, KSO, BSO
School 13	Vlaams-Brabant	GO!	3	1ste graad
School 14	Antwerpen	GO!	3	1ste graad, ASO, TSO, BSO
School 15	Oost-Vlaanderen	VGO	2	1ste graad, ASO
School 16	BHG	VGO	1	TSO, KSO, BSO
School 17	Oost-Vlaanderen	GO!	4	TSO, BSO
School 18	West-Vlaanderen	OGO	1	1ste graad, KSO

bijlage 7 Toelichting analyses

b7.1 Technische toelichting

De kwantitatieve data-analyses zijn gebaseerd op de antwoorden van de leerlingen die zij ingevuld hebben op de vragenlijst. De data werden verwerkt met het statistisch software programma MPLUS om factor scores te berekenen voor de verschillende attitudemetingen van leerlingen en leerlingparticipatie op school. Met het programma SPSS werden univariate, bivariate en multivariate analyses uitgevoerd.

b7.1.1 Wat is een factor analyse?

Factor analyse is een handige techniek om een grote hoeveelheid data te comprimeren. Leerlingen hebben namelijk moeten aangeven in welke mate ze akkoord gaan met in totaal 51 uitspraken. Het merendeel van deze uitspraken meten de attitude van leerlingen ten opzichte van verschillende thema's en gebeurtenissen in de wereld. Een ander deel van deze uitspraken meten leerlingparticipatie op school en de tevredenheid van leerlingen met betrekking tot het leren van een aantal thema's. Omdat veel uitspraken conceptueel eenzelfde soort attitude meten en omdat werken met 51 uitspraken afzonderlijk te omslachtig is, hebben we een factor analyse uitgevoerd en factor scores berekend voor een aantal schalen of factoren. In tabel b7.1 staat aangegeven welke schalen of factoren we gecreëerd hebben met behulp van factor analyse. Deze schalen waarop leerlingen een factorscore kregen toegewezen werden gebruikt als onafhankelijke variabele in de multivariate analyses.

Tabel b7.1 Geconstrueerde schalen op basis van factor analyse en de betrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbach's α)

Schaal	Aantal items	Cronbach's α
Leerlingparticipatie	6	0,60
Interesse in actualiteit	4	0,74
Betrokkenheid bij wereldproblematiek	4	0,60
Interesse in andere culturen en respect voor anders zijn	5	0,80
Open staan tegenover anders consumeren	3	0,63
Begrip voor armoedekwesties	4	0,70
Belang aan meningsuiting	4	0,61
Zorg dragen voor milieu	2	0,57

b7.1.2 Wat zijn univariate, bivariate en multivariate analyses?

Univariate analyses zijn analyses gebaseerd op 1 variabele of factor. In dit rapport geven we concreet voor enkele variabelen afzonderlijk een frequentietabel weer, zodat we bijvoorbeeld kunnen zien hoeveel leerlingen uit de steekproef in een bepaald thema geïnteresseerd zijn. De univariate analyses zijn gebaseerd op de hele steekproef.

Bivariate analyses zijn analyses waarbij naar verbanden tussen 2 variabelen of factoren wordt gekeken. In dit rapport zal er niet verwezen worden naar bivariate analyses, hoewel ze in de verkennende fase van het analysewerk, zijn uitgevoerd.

In dit rapport maken we vooral gebruik van multivariate analyses, waarbij er gekeken wordt naar het effect van meerdere onafhankelijke variabelen op een afhankelijke variabele. Zo verklaren we bijvoorbeeld het directe effect van geslacht, thuistaal, onderwijsvorm, etc. op de keuze van de leerling voor een bepaald thema. De resultaten van de multivariate analyses die in dit rapport worden beschreven zijn gebaseerd op leerlingen uit de 2de en 3de graad en het 7de specialisatiejaar. Enkel op deze manier konden we kijken naar de impact van de onderwijsvorm. De onderwijsvormen ASO, TSO, KSO en BSO doen zich nog niet voor in de 1ste graad. We hebben wel bijkomende analyses uitgevoerd voor de 1ste graad. Met deze analyses keken we na in welke mate leerlingen uit de 1ste graad verschillen met leerlingen uit de bovenbouw. In deze bijkomende analyses konden we echter de onderwijsvormen niet meenemen als verklarende variabele. Wanneer we in het rapport spreken over het verschil tussen leerlingen van de 1ste graad en leerlingen met de bovenbouw, dan is de bespreking daarvoor gebaseerd op deze bijkomende analyses.

Alle leerlingen uit de 1ste graad zijn leerlingen uit de A-stroom. Er zijn geen leerlingen uit de B-stroom en het beroepsvoorbereidend leerjaar bevraagd.

De multivariate analyses zijn allemaal logistische regressie analyses. De resultaten worden weergegeven met behulp van odds ratio's. Odds ratio's geven de verhouding weer tussen de kans dat iets gebeurt ten opzichte van de kans dat iets niet gebeurt. Wanneer een odds ratio groter dan 1 is, dan is er sprake van een positief effect. Wanneer een odds ratio kleiner dan 1 is, dan is er sprake van een negatief effect. Effecten op basis van de multivariate analyses worden enkel gerapporteerd wanneer ze statistisch significant zijn op het betrouwbaarheidsniveau van 0,05 of lager. Dit betekent dat we niet meer dan 5% kans toelaten dat de resultaten berusten op toeval.

In tabel b7.2 worden de afhankelijke en onafhankelijke variabelen weergegeven die werden gebruikt tijdens de multivariate analyses voor de bovenbouw. Voor de onderbouw werd leerjaar door graad vervangen en werd onderwijsvorm niet meegenomen.

Tabel b7.2 De onafhankelijke variabelen die werden gebruikt om de 5 afhankelijke variabelen met betrekking tot thema's en werk- en leervormen te verklaren in de multivariate analyses

Thema's besproken buiten school (thuis, media, vrienden)	Thema's waarover men (meer) wil leren op school	Thema's behandeld of besproken op school	Ervaren werk- en leervormen	Gewenste werk- en leervormen
Geslacht	Geslacht	Geslacht	Geslacht	Geslacht
Anderstalig	Anderstalig	Anderstalig	Anderstalig	Anderstalig
Attitude*	Attitude			Attitude
Leerjaar/graad	Leerjaar/graad	Leerjaar/graad	Leerjaar/graad	Leerjaar/graad
Onderwijsvorm	Onderwijsvorm	Onderwijsvorm	Onderwijsvorm	Onderwijsvorm
Net	Net	Net	Net	Net
Leerlingparticipatie	Leerlingparticipatie	Leerlingparticipatie	Leerlingparticipatie	Leerlingparticipatie
Schoolgrootte	Schoolgrootte	Schoolgrootte	Schoolgrootte	Schoolgrootte
% laaggeschoolde moeders	% laaggeschoolde moeders	% laaggeschoolde moeders	% laaggeschoolde moeders	% laaggeschoolde moeders
Verstedelijingsgraad	Verstedelijingsgraad	Verstedelijingsgraad	Verstedelijingsgraad	Verstedelijingsgraad
Thema behandeld op school	Thema behandeld op school			

* Afhankelijk van het thema werd een andere attitudeschaal gehanteerd. Wanneer het thema bijvoorbeeld milieu-gerelateerd was, werd de schaal 'zorg dragen voor milieu' gebruikt als verklarende variabele.

b7.2 Het verhaal van de ooievaars en baby's: hoe resultaten van multivariate analyses interpreteren

Bivariate analyses zijn interessant omdat ze een eerste indruk kunnen geven over de samenhang van variabelen. Bijvoorbeeld, kiezen jongens vaker voor een thema zoals oorlog en meisjes voor een thema zoals ontwikkelingslanden? Maar, een bivariate analyse kan soms ook een verkeerde indruk geven over de (causale) relatie tussen 2 variabelen. Het verhaal van de ooievaar en de baby's illustreert dit.

Een onderzoek toont aan dat regio's waar relatief veel ooievaars aanwezig zijn, er ook veel baby's geboren worden. Dus, klopt het verhaal dat de ooievaar pasgeboren baby'tjes brengt dan toch? Nee, er kan een andere verklaring gegeven worden waarom we een verband zien tussen de geboorte van baby's en het aantal ooievaars. Regio's waar veel ooievaars zitten zijn rurale gebieden waar mensen meer belang hechten aan grote gezinnen. Wanneer we een onderscheid zouden maken naar de regio's, bijvoorbeeld tussen een rurale regio en een stedelijk gebied, en we zouden voor elk type regio afzonderlijk nog eens gaan kijken naar het verband tussen het aantal ooievaars en het aantal geboortes, dan zal er geen verband meer gevonden worden. We hebben met andere woorden door rekening te houden met een extra variabele, de 'werkelijke' relatie tussen het aantal geboortes en ooievaars kunnen blootleggen. Dit is het voordeel van een multivariate analyse waarbij meerdere onafhankelijke (of verklarende) variabelen worden gebruikt. Want op het eerste zicht zouden we kunnen vaststellen dat leerlingen uit scholen van het VVKSO meer interesse hebben in het thema 'ontwikkelingslanden', terwijl in de praktijk niet het onderwijsnet de verklarende factor is maar wel het feit dat leerlingen in dit net vooral ASO-leerlingen zijn. Een multivariate analyse zal in zo'n geval aantonen dat onderwijsvorm de belangrijkste verklarende factor is.

bijlage 8 Instrument voor zelfevaluatie WBE-verankering van activiteiten en projecten

Dit instrument wordt best gebruikt tijdens een teamvergadering of pedagogische studiedag. Indien gewenst kunnen ook leerlingen betrokken worden. Het instrument is bedoeld om de aanwezige WBE-activiteiten en projecten in kaart te brengen, en de mate van verankering ervan. Op die basis kan met dit instrument vervolgens de gewenste verankering worden bepaald, en de wijze waarop deze verankering kan gerealiseerd worden.

DEEL 1

- Interview een collega of laat jou interviewen (kies hiervoor bijvoorbeeld een collega die je nog niet zo goed kent), na 10 minuten keer je de rollen om.
Denk aan een activiteit en project in de eigen school die volgens jou onder wereldburgerschapseducatie valt, en binnen die soort activiteiten en projecten er volgens jou in positieve zin bovenuit springt of waar de school fier op mag zijn.'
- Welke activiteit of project is dit (doel, kenmerken)? Waarom valt het volgens jou onder WBE?
- Wat maakt dat deze activiteit of dit project er voor jou bovenuit springt?
- Hoe was jij betrokken in deze activiteit, op welke wijze waren de andere collega's en de leerlingen betrokken?

DEEL 2

- Ga in groepjes van 6 personen zitten, zorg hierbij voor zoveel mogelijk diversiteit aan tafel (leerkrachten van verschillende vakken, directie, evt. leerlingen). Bespreek in de groepjes de genoemde activiteiten en de factoren die leidden tot het succes van de activiteit of project. Probeer de activiteit of het project samen vervolgens zo goed mogelijk in kaart te brengen volgens onderstaand matrixschema dat door de begeleider van deze sessie overhandigd wordt. De horizontale balk wijst daarbij op de mate aan verankering, de verticale balk op de soort activiteit en/of project.
- Schrijf de naam van de activiteit of het project in het vakje dat volgens de groep de activiteit of het project het beste typeert. Voeg ook toe hoeveel personen van de groep deze vernoemd hebben.

Activiteit of project	1. Losstaande activiteiten	2. Losstaand project	3. Projectdag of projectmeerdaagse met linken in de lessen.	4. Geïstitutionaliseerde projectdag of projectmeerdaagse	5. Overkoepelend geïstitutioniseerd project dat naast project dag of meerdaagse alle WBE projecten en activiteiten omvat
	<ul style="list-style-type: none"> - afhankelijk van één geëngageerde leerkracht - geen expliciete link met lessen, VOET of school visie 	<ul style="list-style-type: none"> - afhankelijk van één geëngageerde leerkracht - geen expliciete link met lessen (o.b.v. vakgebonden eindtermen), VOET of school visie 	<ul style="list-style-type: none"> - afhankelijk van één of meerdere geëngageerde leerkracht - linken met lessen o.b.v. vakgebonden eindtermen maar geen expliciete link met VOET of school visie 	<ul style="list-style-type: none"> - niet afhankelijk van vrijwillig initiatief - expliciete link met VOET, schoolvisie of lessen o.b.v. vakgebonden eindtermen 	<ul style="list-style-type: none"> - niet afhankelijk van vrijwillig initiatief - expliciete link met VOET, schoolvisie of lessen o.b.v. vakgebonden eindtermen
Activiteit, met name Actie voor goede doel,/Bewustmakingsactiviteit,/ Brede schoolactiviteiten		<i>Bijvoorbeeld speel- plein-animatie middag (1x)</i>			
Projectdag			Bijvoorbeeld project rond discriminatie voor 6de jaars (2x)		
Projectmeerdaagse				Bijvoorbeeld wereld-meer- daagse (4x)	
Uitwisselingsproject of inleefreis		Bijvoorbeeld inleefreis naar Nicaragua (4x)			
Project op vraag van buitenaf					
Andere					

- Klasseer vervolgens andere activiteiten en projecten, die volgens jullie onder WBE vallen en de school doet, maar door niemand van jullie genoemd werden. Doe dit best in een andere kleur zodat je het verschil kunt zien.
- Na deze klassering bezit jullie groep een overzichtskaart van de WBE-activiteiten en projecten. Welke conclusies trekken jullie daar uit met betrekking tot de diversiteit aan activiteiten en projecten, de mate aan verankering? Wat is volgens jullie de gewenste richting waarin de school met betrekking tot WBE moet gaan:
 - Willen jullie meer of net minder diversiteit aan projecten? Waarom wel/niet?
 - Wensen jullie impulsen en acties voor meer verankering en voor welke activiteiten en projecten dan?
 - Hoe kunnen sterk verankerde topprojecten nog meer draagvlak krijgen in/buiten school, bij leerlingen? Hoe kunnen ze tegelijk flexibel blijven en ruimte geven aan nieuwe leerkrachten die zich willen engageren om ook hun stempel te drukken op het project, etc.?

- Kies tot slot een WBE-activiteit of project die/dat volgens jullie meer verankering verdient in de toekomst. Welke acties zouden jullie/de school kunnen nemen om deze activiteit of dit project duurzaam te verankeren? Wat willen jullie met die verankering bereiken: wat moeten volgens jullie de centrale doelstellingen van de activiteit of het project zijn? Hoe willen jullie leerlingen daarbij al dan niet betrekken? Gebruik hierbij eventueel de succesfactoren die in het tweegesprek naar boven kwamen.

DEEL 3

- Alle groepen hangen hun overzichtskaart en naam activiteit/project dat ze meer wensen te verankeren op aan een centrale wand.
- Tijdens een pauze zoeken de begeleider(s) van de sessie naar patronen, met andere woorden naar gelijkenissen en verschillen tussen de groepen.
- Na de pauze geven de begeleider(s) hun conclusies weer. Daarna krijgt elke groep de tijd om kort weer te geven welke activiteit/project ze meer willen verankeren, waarom en welke acties ze daartoe willen organiseren.
- Tot slot wordt afgesproken hoe de school met de informatie die in deze sessie verzameld verder zal gaan, welke acties daartoe zullen worden ondernomen en wie dit zal opnemen.

bijlage 9 Typologie van scholen volgens Kavadias en Dehertogh, 2010

Type 1: Doordrongen van BSE	Type2: BSE 'in balans' met lessen en sociale vaardigheden
Brede waaier aan strategieën	Brede waaier aan strategieën
Duurzaamheid wordt nagestreefd	Duurzaamheid wordt niet expliciet nagestreefd (kan bij succes van een initiatief een gevolg zijn)
Cumulatie van strategieën bij leerlingen (zelfde leerlingen worden op verschillende manieren en diverse momenten gevormd)	
Integraal verwerkt in schoolvisie/pedagogisch project (krijgt specifieke aandacht)	Deels verwerkt in schoolvisie/pedagogisch project (enkele aandachtspunten of inherent aan het nagestreefd waardepatroon)
Groot onderwijskundig belang	Onderwijskundig belang aan verschillende thema's waaronder burgerschap
Gericht op hele leerlingenpopulatie (grotendeels verplicht)	Gericht op hele leerlingenpopulatie (deels verplicht, deels vrijblijvend) of op klassen/jaren
Type 3: BSE in basisvorm	Type 4: BSE, niet voor ons
Enkele strategieën, vooral binnen lessen en een sporadisch project.	In lessen
Duurzaamheid wordt niet expliciet nagestreefd (kan bij succes van een initiatief een gevolg zijn)	Duurzaamheid in lessen
Verwerkt in schoolvisie/pedagogisch project onder 'normbesef'	Verwerkt in schoolvisie/pedagogisch project onder 'normbesef' of helemaal niet aanwezig
Onderwijskundig belang aan andere thema's dan burgerschap	Onderwijskundig belang aan andere thema's dan burgerschap, vooral vanuit verplichting van leerplannen
Gericht op klas/jaar (sterke afbakening van doelgroep)	Gericht op klas/jaar (sterke afbakening van doelgroep)

10 | Bibliografie

- Andreotti, V.** (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education in the formal curriculum. In S. McCloskey (Ed), *Development Education in Policy and Practice* (pp. 21-31). New York: Palgrave MacMillan.
- Andreotti, V.** (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Angus, L.** (2012). Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools. *Journal of Education Policy*, 27(2), 231-251.
- Banks, J.** (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Bocken, D., Lombume, M., & Salembier, E.** (2006). Wereldburgers in wording: mondiale vorming op school. *Samenleving en school*, 12, 15-42.
- Bourn, D.** (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*, Development Education Research Centre (Research Paper No.11) for the Global Learning Programme http://www.ioe.ac.uk/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning.pdf
- Bourn, D., & Brown, K.** (2011). *Young people and international development engagement and learning* (Research Paper No. 2). London: Development Education Research Centre.
- Bourn, D., & Hunt, F.** (2011). *Global dimensions in secondary schools* (Research Paper No. 1). London: Development Education Research Centre.
- Brabers, R.** (2006). *Met welke problematische situaties binnen de Noord-Zuid verbinding kunnen kinderen van het basisonderwijs geconfronteerd worden in het kader van mondiale vorming?* (Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Bryan, A.** (2014). Learning to Read the World? Educating for 'active (global) citizenship' in the formal curriculum. In S. McCloskey (Ed), *Development Education in Policy and Practice* (pp. 32-46). New York: Palgrave Macmillan.
- Bryan, A.** (2012). Band-aid Pedagogy, celebrity humanitarianism, and cosmopolitan provincialism: A critical analysis of global citizenship education. In C. Wankel & S. Malleck (eds.) *Ethical Models and Applications of Globalisation: Cultural, Socio-Political and Economic Perspectives*. Hershey, PA: IGI Global.
- Choules, K.** (2007). The shifting sands of social justice discourse: from situating the problem with 'them', to situating it with 'us. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 29(5), 461-481.
- Chouliaraki, L.** (2013). *The Ironic Spectator: Solidarity in the Age of Post-Humanitarianism*. Cambridge: Polity Press.
- Coe, J., & Mayne, R.** (2008). *Is your campaign making a difference?* London: NCVO.
- Daems, L., Van Ongevalle, J., & De Bruyn, T.** (2011). *Mondiale vorming en ontwikkelingseducatie op school. Een doorlichting van vijftien studies omtrent mondiale vorming en ontwikkelingseducatie*. Leuven: HIVA-KU Leuven.
- Darnton, A., & Kirk, M.** (2011). *Finding Frames: New ways to engage the UK public in global poverty*. London: BOND.
<http://www.findingframes.org/Finding%20Frames%20New%20ways%20to%20engage%20the%20UK%20public%20in%20global%20poverty%20Bond%202011.pdf>
- Davis, P.** (2009). Development education and the school curriculum in the European Union (Report).
- Dejardin, X.** (2010). *Approcher d'autres mondes est possible: quelle éducation au développement au sein des filières techniques et professionnelles de l'enseignement secondaire?* Huy: Iles de Paix.
- Elchardus, M., Kavadias, D., Franck, E., & De Groof, S.** (2009). *International civic and citizenship education study: Vlaanderen in ICCS 2009*. Antwerpen en Brussel: Universiteit Antwerpen en Vrije Universiteit Brussel.
- Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F., & Roggemans, L.** (2009). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*, Brussel: Vrije Universiteit.
- Esquith, S.** (2010). *The political Responsibilities of Everyday Bystanders*. PA: Penn State Press.
- European Commission** (2013). *EU Development Aid and the Millennium Development Goals* (Special Euro-barometer 405). Available online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_405_en.pdf
- Gapminder** (2013). *Highlights from Ignorance survey in the UK*. Available at <http://www.gapminder.org/news/highlights-from-ignorance-survey-in-the-uk/>

- Glennie, A., Straw, W., & Wild, L.** (2012). *Understanding public attitudes to aid and development*. UK: Institute for Public Policy Research (IPPR) & Overseas Development Institute (ODI). Available at: <http://www.odi.org.uk/resources/docs/7708.pdf>
- Heron, B.** (2007). *Desire for Development: Whiteness, Gender and the Helping Imperative*. Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Huyse, H.** (2013). Global Citizenship and Public Support: Urge, Facts and Concepts. In I. Pollet, J. Van Ongevalle (eds.), *The Drive to Global Citizenship. Motivating people, Mapping public support, Measuring effects of global education* (pp. 13-27). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Jefferess, D.** (2012). The 'Me to We' social enterprise: Global education as lifestyle brand. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 18-30.
- Juchtmans, G., & Vandenbroucke, A.** (2013). *10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen*, Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. www.steunpuntSSL.be
- Juchtmans, G., & Nicaise, I.** (2014). *Kleur in mijn klas. Kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school*. Tielt: Lannoo.
- Kavadias, D., & Dehertogh, B.** (2010). *Scholen en burgerschapseducatie – De totstandkoming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen en Artesis Hogeschool, Antwerpen.
- Kavadias, D., Stouthuysen, P., & De Maeyer, S.** (2008). *Over kleine en grote vrede – vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Antwerpen, Brussel: Universiteit Antwerpen en Vrije Universiteit Brussel.
- Kelchtermans, G.** (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In: I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage (Eds.) *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*, Chapter 6, pp. 93-108. London: Falmer.
- Krause, J.** (2010). *DE Watch*. (European Development Education monitoring report), available online www.deeep.org/dewatch.html
- Laevers, F., & Buyse, E.** (2010). *Impactstudie scholenwerking mondiale vorming (Rapport)*. Leuven: KU Leuven.
- Monart, G., Verbiest E., Berings D., Van de Vondel D., Heylen L., Ballet K., Dejaeghere A., & Van Luchene S.** (2014). *Evaluatie pedagogische begeleiding*. Brussel: Ministerie van Onderwijs, Vlaamse Overheid.
- McCloskey, S.** (2014). Whither Development Education in a Shifting Policy Landscape? In S. McCloskey (Ed.) *Development Education in Policy and Practice* (pp. 285-300). New York: Palgrave Macmillan.
- Pattie, C., Seyd, P., & Whiteley, P.** (2003). Citizenship and civic engagement attitudes and behavior in Britain. *Political Studies*, 51, 443-468.
- Remmers, N., & Groenland, E.** (2006). De steekproeftrekking en de selectie van respondenten in commercieel kwalitatief onderzoek. *Kwalon*, 11(3), 21-26.
- Scheunpflug, A.** (2011). Global Education and Cross-Cultural Learning: A Challenge for a Research-based Approach to International Teacher Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29-44.
- Schuitema, J., & Veugelers, W.** (2011). Multicultural Contacts in Education. *Educational Studies*, 31(1), 101-114.
- Schultz, W., Ainley, J., Fraillon, J, Kerr, D., & Losito, B.** (2009). *Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries (ICCS 2009 International Report)*. Amsterdam: IEA.
- Smith, M.** (2004). Mediating the World: Development, education and global citizenship. *Globalization, Societies and Education*, 2(1), 67-81.
- Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V.** (2001). Teaching and schooling effects on moral/pro-social development. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*, pp. 566-603. Washington: AERA.
- Van Hecke, E., Halleux, J.M., Decroly, J.M., & Mérenne-Schoumaker, B.** (2009). *Woonkernen en Stadsgewesten in een Verstedelijkt België*. Brussel: FOD Economie, K.M.O., Middenstand en Energie.
- Van Ongevalle, J., & Fonteneau, B.** (2014). *Learning about the effects of development education programmes. Towards a learning centred monitoring and evaluation practice (Research Report)*. Pulse Research Platform, Leuven: HIVA-KU Leuven. Available at <http://www.outcomemapping.ca/resource/resource.php?id=449>
- Van Ongevalle J., Huyse H., & Van Petegem P.** (2013). Learning about the effects of development education programmes. *International Journal of Development Education and Global Learning. Trentham Books 5*, ISSN 1756-526X, 47-70.
- VLOR** (2002). *Kwaliteitsindicatoren voor Mondiale vorming. Een handige beoordelingsfiche voor leermiddelen mondiale vorming*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- VLOR** (2009). *Raamadvies over educaties*. Available at <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/ar-adv002-0910.pdf>
- Westheimer, J., & Kahne, J.** (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Winnelinckx, T.** (2008). *Stimulansen en belemmeringen voor procesgerichte mondiale vorming in het beroepssecundair onderwijs, niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.